

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Um caminho de aprendizagens em constante construção

Sara Cristina Paulo Ramos

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sara Cristina Paulo Ramos

Um caminho de aprendizagens em constante construção

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Orientador: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Outubro de 2018

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

À minha orientadora e Professora Dr.^a Vera do Vale, por todo o apoio, ensinamentos, partilha e dedicação. Por se mostrar disponível, compreensiva e incansável no suporte a este Relatório Final e à minha prática educativa.

Ao Professor José Sacramento pelo companheirismo.

Aos(às) restantes professores(as) da ESEC, que me acompanharam durante o meu trajeto académico e me ajudaram a concretizar todos os meus objetivos enquanto estudante.

Quero agradecer também, às instituições que me acolheram durante a prática educativa.

À Educadora, pelo acolhimento, amizade e apoio incondicional. Por nunca duvidar das minhas capacidades e me proporcionar todas aquelas vivências inesquecíveis.

À Professora, por me ter mostrado que sou melhor e mais capaz do que alguma vez imaginei.

Às crianças, as protagonistas desta aventura, pelo carinho e entusiasmo, pela motivação e empenho, pelas experiências partilhadas e pelos sábios ensinamentos durante as práticas educativas.

Uma menção de gratidão aos/às meus/minhas colegas pelas amizades construídas, pelos momentos divertidos e principalmente, pela cooperação e troca de experiências ao longo destes anos de vida académica.

Quero agradecer aos meus avós, que nunca duvidaram do meu caminho e me deram os alicerces necessários para chegar até aqui e dos quais ouvi sempre palavras de incentivo. Obrigada por serem um exemplo de força e dedicação.

À minha inestimável avó, por toda a compreensão, carinho, união e apoio. Todas as palavras seriam poucas para expressar a gratidão que sinto.

À tia Dete, que para além do apoio e motivação constantes, me ajudou nas horas de maior aperto.

Ao meu pai, à minha mãe e ao Leandro, que me ajudaram a alcançar os meus objetivos, encorajando-me a procurar sempre a excelência e motivando-me nos momentos de maior fragilidade.

À Bianca, por ser a minha maior admiradora, companheira de todas as horas.

À Rita, pela amiga que sempre demonstrou ser, pelo carinho e motivação, sobretudo pela pessoa fabulosa que é.

À Laura e ao João por todo o apoio e compreensão das minhas ausências e porque sei que irão cobrar cada uma delas.

O meu mais profundo e sincero,

Bem-Haja

Um caminho de aprendizagens em constante construção

Resumo: No âmbito de Mestrado em Formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico escrevi o presente Relatório Final com o intuito de sintetizar de forma reflexiva, o meu itinerário formativo, nomeadamente a prática supervisionada nas duas valências, assim como, as experiências-chave consideradas fundamentais nesta fase de formação e de contacto com a realidade educativa.

Pretende-se realçar algumas vivências essenciais ao meu processo de formação, nomeadamente, aspetos relativos aos contextos de estágio e às práticas educativas, onde a criança foi encarada como figura central no processo de ensino-aprendizagem. É através da experiência que construímos as nossas aprendizagens e o aperfeiçoamento das nossas ações, foi através das reflexões aqui presentes que melhor compreendi quais as práticas pedagógicas que melhor respondem aos interesses das crianças e ao seu desenvolvimento integral.

Estruturalmente, o documento fragmenta-se em duas partes principais. Na primeira parte contextualiza-se e caracteriza-se os contextos educativos e as praticas nos mesmos. Numa segunda parte, salientam-se as vivências consideradas fundamentais neste percurso, através da redação de seis experiências-chave, envoltas na linha orientadora deste itinerário, a procura de uma convergência educativa ente a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No presente documento, encontra-se um caminho de aprendizagens que se relacionam pela implementação da Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância, a importância da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no JI, os desafios da inclusão nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a relação da família, no Jardim de Infância e na Escola, em contextos distintos como potenciadora do desenvolvimento e sucesso educativo das crianças, assim como, a importância do intervalo no 1º CEB e o contato com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Palavras-chave: Prática Educativa; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Experiências-chave; Reflexão.

A path of learning in constant construction

Abstract: Under the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, I wrote this Final Report with the objective of reflectively synthesizing my formative itinerary, namely supervised practice in the two valences, as well as the key experiences considered fundamental in this phase of formation and contact with the educational reality.

It is intended to highlight some experiences essential to my training process, namely, aspects related to internship contexts and educational practices, where the child was seen as a central figure in the teaching-learning process. It is through the experience that we have built our learning and the perfection of our actions, it was through the reflections here that I better understood which pedagogical practices best respond to the interests of the children and to their integral development.

Structurally, the document is fragmented into two main parts. In the first part contextualizes and characterizes the educational contexts and the practices in them. In a second part, we highlight the experiences considered central in this course, through the writing of six key experiences, along the lines of this itinerary, the search for an educational convergence between Pre-School Education and the 1st Cycle of Education Basic. In this document, there is a learning path that is related to the implementation of the Mosaic Approach in kindergarten, the importance of the use of Information and Communication Technologies, the challenges of inclusion in Educational Territories of Priority Intervention (TEIP), the family relationship in the kindergarten and in the school, in different contexts as a booster of the development and educational success of the children, as well as the importance of the interval in the 1st CEB and the contact with the Working Methodology of Project.

Keywords: Educational Practice; Pre-School Education; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education; Key experiences; Reflection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	7
Secção A – Contextualização e Itinerário Formativo em Educação Pré-Escolar 9	
1.Contextualização da Prática Educativa em Educação Pré-Escolar	10
1.1. Caracterização e organização da instituição	11
Caracterização do Agrupamento	11
Caracterização do Jardim de Infância.....	12
1.2. Organização dos Espaços e Materiais	13
1.2.1. A organização do espaço da sala.....	15
1.2.2. Os Recursos Materiais.....	17
1.2.3. O Tempo.....	18
1.2.4. Os Recursos Humanos	21
1.3.Caracterização do grupo (vide apêndice I).....	23
Identificação de interesses e necessidades	24
2. Itinerário Formativo	25
2.1. Fase I: Fase de ambientação	26
➤ Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora	27
▪ Metodologia.....	28
▪ A Avaliação (vide apeêndice II)	32
○ A Avaliação Diagnóstica	34
2.2. Fase II: Fase de integração.....	35
2.3. Fase III: Fase de implementação.....	35
Planificar	36
Avaliar	38
2.3.1. Definição do Projeto.....	38

2.3.2. Desenvolvimento do Projeto - Projeto Luz e Cor (vide apêndices VIII; IX; X).....	42
2.3.3. Divulgação do Projeto	43
2.3.4. Considerações Finais do Projeto	43
Secção B – Contextualização e Itinerário Formativo no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	45
1.Contextualização da Prática Educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
1.1. Caracterização e organização do Agrupamento	46
1.1.1. Meio Envolvente	46
1.1.2. População Escolar e Recursos Humanos.....	46
1.1.3. Estruturas de Gestão Pedagógicas	47
1.1.4. Intencionalidades Educativas	48
1.2. Caracterização da Escola	49
1.2.1. Meio Envolvente	49
1.2.2. População Escolar e Recursos Humanos.....	50
1.2.3. Relações Interpessoais e Organizacionais	50
1.2.4. Estruturas Físicas e Recursos Materiais	51
1.2.5. Programa Eco Escolas	52
1.3. Caracterização da sala de aula	53
1.4. Caracterização da turma e a Organização do Trabalho Pedagógico.....	55
2. Itinerário Formativo	56
2.1. Fase I: Fase de observação	57
2.1.1. Metodologias da Professora Cooperante	57
2.2. Fase II: Fase de intervenção	59
2.2.1. Opções Pedagógicas	59
2.2.2. Regras de Funcionamento e Rotinas de Trabalho	62
2.2.3. Gestão do Tempo.....	63
2.2.4. Articulação Curricular	64
2.2.5. A Organização e Intervenção Pedagógica no 1.º CEB	65
PARTE II EXPERIÊNCIAS-CHAVE	67
Secção C – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar	69

1. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino – partilha de vivências, de experiências, de afetividade	70
2. Desafios da inclusão – traços de um caminho a percorrer nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	76
Secção D – Abordagem de Mosaico – As vozes das crianças: um exercício investigativo.....	79
1. Pressupostos teóricos.....	80
2. Objetivos e metodologia.....	82
3. Procedimentos	86
4. Apresentação e análise dos dados	87
Secção E – Experiências-chave no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
1. Quando os Projetos Entram na Sala de Aula – Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)	94
2. Importância do Intervalo – O tempo de brincar, o tempo de Ser Criança ...	110
Secção F – A relação Família – Jardim de Infância/Escola: uma experiência-chave transversal.....	115
Relação Jardim de Infância – Família	118
Relação Escola – Família	119
Conclusões	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
APÊNDICES.....	145

Abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AM – Abordagem de Mosaico

ARPA - Associação para a Redução Populacional e Abandono de cães e gatos

BE – Biblioteca Escolar

CD - *Compact Disc*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

GACI – Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

POC – Programas Ocupacionais

RI – Regulamento Interno

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos Para Casa

UC – Universidade de Coimbra

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (tradução: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Índice de apêndices

Apêndice I – Caracterização do Grupo – Educação Pré-Escolar

Apêndice II – Avaliação SAC – Educação Pré-Escolar

Apêndice III - Avaliação global do grupo – EPE

Apêndice IV – Regras do JI, criadas pelas crianças Apêndice V – Projetos em que o JI está envolvido

Apêndice VI – Planificar EPE

Apêndice VII – Atividades desenvolvidas EPE

Apêndice VIII - Projeto *Luz e Cor* (fotografias) – EPE

Apêndice IX - Teia do Projeto *Luz e Cor* - EPE

Apêndice X – Projeto *Luz e Cor* (planificação) – EPE

Apêndice XI - Espaço exterior da escola do 1.º CEB

Apêndice XII - Planta da sala de aula 1º CEB

Apêndice XIII - Espaço interior da escola do 1.º CEB

Apêndice XIV - Poema inicial do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...* - 1º CEB

Apêndice XV - Teia concetual do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...* - 1º CEB

Apêndice XVI - Visita de estudo - Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...* - 1º CEB

Apêndice XVII - Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, poemas da autoria dos/as alunos/as - 1º CEB

Apêndice XVIII – Projeto *Exploradores da Água* – 1º CEB

Apêndice XVIII.a – Divulgação do Projeto *Exploradores da Água* – 1º CEB

Apêndice XIX – Conselho Eco Escolas – 1º CEB

Apêndice XX – Momentos de sala de aula – 1º CEB

Apêndice XXI – Justificação das fotografias que as crianças tiraram nos percursos da Abordagem de Mosaico – EPE

Apêndice XXII – Entrevistas – Abordagem de Mosaico – EPE

Apêndice XXIII – Manta Mágica - Abordagem de Mosaico – EPE

Apêndice XXIV – Categorização da Abordagem de Mosaico – EPE

Apêndice XXV – Abordagem de Mosaico - Planificação – EPE

Apêndice XXVI – Mudança do exterior do JI – EPE

Apêndice XXVII – Visita de estudo – consolidação Projetos – 1º CEB

Apêndice XXVIII – Planificar Projetos no 1º CEB

Apêndice XXVIII.a - Preparação e Planificação das Ações: Projeto *Os Exploradores da Água* – 1º CEB

Apêndice XXVIII.b - Preparação e Planificação das Ações: Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...* - 1º CEB

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Segundo Cardona (2006, p. 11), quer o/a educador/a quer o/a professor/a deve ser um profissional construtor de conhecimentos mais do que um técnico, aplicador de regras. A edificação deste conhecimento constrói-se com base no processo de reflexão durante e sobre a prática pedagógica, daí a pertinência da elaboração deste documento. Para Dewey (1993, cit. in Alarcão, 1996), a reflexão é uma forma especializada de pensar que exige uma averiguação ativa, voluntária, persistente e rigorosa acerca das nossas ações e práticas. Assim, para este autor, ser-se reflexivo é utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. O profissional da educação deve refletir acerca dos conteúdos que ensina, da sua competência pedagógica-lúdica, dos métodos que utiliza, da sua intencionalidade pedagógica, das crianças, mas sobretudo sobre si mesmo enquanto pessoa e profissional. Consequentemente, a principal finalidade deste Relatório Final é a realização de uma síntese reflexiva em relação a esse trajeto, particularmente, no que diz respeito à prática supervisionada em EPE e no 1º CEB, por forma a criar e adquirir competências nestes domínios.

O documento fragmenta-se em duas partes distintas, mas complementares. Na primeira, denominada "Contextualização e Itinerário Formativo", constituída por duas secções, A e B, respetivamente à prática na EPE e ao 1.º CEB, exponho a caracterização de cada contexto educativo nomeadamente da instituição, do grupo e das práticas da educadora e professora cooperantes. Ainda neste capítulo, encontramos uma descrição e análise crítico-reflexiva do percurso enquanto estagiária onde se expõem, particularmente, a justificação das opções metodológicas e a caracterização do planeamento e implementação de atividades, em ambas as valências. Já na segunda parte, salientam-se as experiências fulcrais, as vivências ao longo do percurso formativo. Deste modo, são seis experiências-chave repartidas em quatro secções: Secção C – EPE (1. As TIC no ensino – partilha de vivências, de experiências, de afetividade; 2. Desafios da inclusão – traços de um caminho a percorrer nos TEIP), Secção D – Abordagem de Mosaico (*As Vozes da Crianças*: um

exercício de investigação), Secção E – 1.º CEB (1. Quando os Projetos entram na Sala de Aula – Metodologia de Trabalho de Projeto; 2. A importância do Intervalo), Secção F - Comum EPE/1.º CEB (A Relação da Família / Escola, em contextos distintos, como potenciadoras do desenvolvimento e sucesso educativo das crianças).

Numa parte final, sintetizam-se as aprendizagens pessoais e profissionais mais significativas que percorrem este processo, uma vez mais, analisando e refletindo a postura e atuação neste *caminho de aprendizagens em constante construção*.

Acontece com as crianças, o que acontece com a natureza, *nada se cria, nada se perde, tudo se transforma*.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

PARTE I

CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Secção A – Contextualização e Itinerário Formativo em Educação Pré-Escolar

1. Contextualização da Prática Educativa em Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar (EPE) é reconhecida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Ministério da Educação [ME], Lei-Quadro 4/97 de 10 de fevereiro) – 5 / 6 anos de idade. Constitui, portanto, uma etapa fundamental na vida de cada criança, em que esta pode fazer aprendizagens significativas que lhe serão úteis para o seu percurso educativo ao longo da vida.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro 4/97 de 10 de fevereiro), a EPE pretende contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar privilegiam a importância de uma pedagogia estruturada, implicando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, *não menosprezando o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens* (ME, 1997, p.18).

Ao contrário do que muitas vezes se pensa, a EPE não corresponde apenas a uma preparação para o 1º CEB, pois inclui outros objetivos alicerçais, tais como: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências de vida; estimular a integração da criança em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características individuais e favorecendo aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; contribuir para a estabilidade e segurança da criança; proceder à despistagem de necessidades educativas especiais e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (ME, 1997; Lei-Quadro 4/97 de 10 de fevereiro).

Na continuação destes objetivos, deve um/a educador/a considerar que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e

aprendizagem, ou seja, a criança é um sujeito e não um objeto do processo educativo (ME, 1997). A criança tem direito à palavra e deve ser sempre ouvida, pois esta não é um recetáculo passivo, mas tem as suas opiniões e o seu olhar sobre o mundo que a rodeia. O/a educador/a deve, portanto, centrar-se nas experiências e no quotidiano das crianças e, de acordo com as OCEPE, respeitar e valorizar as características individuais da criança, pois a sua diferença constitui a base de novas aprendizagens (ME, 2016).

1.1. Caracterização e organização da instituição

▪ Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento situa-se na zona norte do concelho de Coimbra, onde poder-se-á encontrar um vasto património arquitetónico, cultural e tradicional.

A sua comunidade extra-escolar é constituída por um numeroso e heterogéneo agregado humano que, sob o ponto de vista sociocultural, apresenta uma variedade de características típicas das periferias urbanas. Um setor de população que se ocupa da agricultura tradicional e outro que se desloca diariamente para a prestação de serviços na cidade. O principal meio de subsistência das famílias é o trabalho assalariado ou independente dos setores secundário e terciário.

Esta distribuição, genericamente descrita, configura uma comunidade que em termos de padronização sociológica se identifica com os estratos “médio” e “médio baixo”. É neste contexto que se organiza comunitariamente a vida, com Juntas de Freguesia, Clubes Desportivos e Ranchos Folclóricos com alguma tradição. A manutenção destas associações de carácter cultural, recreativo e desportivo proporciona uma multiculturalidade rural/urbana.

Existem também zonas específicas de pobreza estrutural nas proximidades. As situações de exclusão ou risco social relacionam-se com ruturas várias ao nível do trabalho, da família e o *modus vivendi* da etnia cigana.

Os Pais e Encarregados de Educação têm um nível cultural heterogéneo desde a formação básica à superior, com incidência para a primeira.

Urge referir, pela máxima importância no contexto observado e por ser uma das Experiências-Chave deste documento, que o Agrupamento é um TEIP, contando com um Plano de Melhoria. Este plano resulta das áreas de melhoria identificadas pela equipa de avaliação da IGEC (Inspeção Geral da Educação da Ciência) no seu Relatório de Avaliação Externa deste Agrupamento. O Plano de Melhoria tem como objetivo consolidar práticas de melhoria contínua, chamando os pais como parte da solução dos problemas identificados. Pretende-se, assim, de forma clara e objetiva, construir um plano que contribua para a obtenção de melhores desempenhos profissionais e melhores resultados escolares.

O Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento intitulava-se *Luz, Arte, Ciência E Vida* e foi elaborado com base nos objetivos do Projeto Educativo de Agrupamento (PEE), cujo tema aglutinador é “A continuidade pedagógica e a eficácia interna / Construir a cidadania numa escola para todos”.

▪ **Caracterização do Jardim de Infância**

A instituição onde foi realizado o estágio é uma instituição de rede pública, situada num bairro longe de se parecer com outros bairros de Lisboa ou do Porto, não deixa de ser um bairro problemático, onde se procuraram realojar famílias carenciadas, de Coimbra, e é referenciado como um local de excelência para o tráfico de droga.

Situa-se na periferia da cidade, sendo um espaço sobretudo de habitação social que serve de realojamento a muitas pessoas que foram expulsas dos locais onde viviam, sendo as comunidades ciganas dominantes, mesmo quando comparadas com outras minorias étnicas que aí habitam. A comunidade cigana distingue-se das restantes, naturalmente porque foi a primeira a fixar-se no dito bairro. Efetivamente, os mais novos residem aí há vinte anos, enquanto os mais velhos já contam com algumas décadas aí instalados. Esta temporalidade de permanência no bairro confere a esta comunidade uma maior integração, relativamente à população não cigana, que também aí reside.

O JI encontra-se num edifício com cerca de 20 anos, onde, ao lado e em espaço distinto, funciona a escola do 1º CEB. O JI conta apenas com o rés-do-chão com divisões não muito amplas e com luz natural, o hall de entrada onde se encontram os cabides identificados de cada criança; o refeitório; o espaço destinado ao jogo simbólico, denominado no JI de faz-de-conta; uma casa de banho para as crianças e outra para os adultos, esta última situada no escritório da educadora, espaço este utilizado também pelas estagiárias, assistentes operacionais e assistente operacional do POC (Programas Ocupacionais). A instituição conta ainda com a sala de atividades.

1.2. Organização dos Espaços e Materiais

Segundo Zabalza (1998), o termo “espaço” refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

A sala do JI encontra-se organizada de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.

Ainda segundo Zabalza (1998), a estruturação do espaço em áreas diversas e claramente delimitadas é um elemento fundamental, já que contribui enormemente para que a criança construa a sua própria noção de espaço. Assim, a maneira de organizar o espaço constitui, em si mesma, um conteúdo de aprendizagem.

No JI o espaço e materiais da sala estão organizados de forma flexível e essa organização faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer alterações ao longo do tempo, como foi possível observar.

As experiências no espaço físico desempenham uma função bastante significativa, não só a nível da construção das estruturas sensoriais nas crianças, como também no seu desenvolvimento motor e cognitivo (Horn, 2004, pp. 14-15). O que significa que as experiências vivenciadas no espaço do JI constituem um fator facilitador do desenvolvimento das crianças, quando bem orientadas.

Segundo as OCEPE, o espaço exterior do estabelecimento de Educação Pré-Escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do(a) educador(a) que o espaço interior (ME, 2016). Portanto, no espaço exterior podem-se realizar atividades, sendo as mesmas em cariz informal, podendo ser um recurso importante para atividades mais formais e complementares às da sala. Desta forma, um espaço exterior constitui um fator importante no desenvolvimento das crianças, na medida em que contribui de diferentes formas para o desenvolvimento das mesmas e sendo outro espaço, diferente do interior, potencializa outro tipo de atividades e experiências.

É, então, necessário que o/a educador/a defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta os critérios de qualidade (ME, 2016).

No II existe uma complementaridade entre os dois espaços – interior e exterior –, para que a criança contate com diferentes contextos e materiais, a fim de lhe proporcionar uma aprendizagem mais diversificada.

No início do estágio no II, o espaço exterior contava apenas com um tapete de borracha e algumas árvores. Neste espaço, em conversas obtidas com as crianças, aquando da Aboragem de Mosaico, estas mencionavam não conseguir usufruir como desejavam por não estar equipado com baloiços, escorregas ou outros equipamentos. Mesmo assim, a imaginação estava sempre presente e as brincadeiras e prazer no exterior eram bem visíveis, neste espaço as crianças podiam explorar e contactar com a natureza. Permitindo, desta forma, à criança ter mais possibilidade de exprimir as suas capacidades corporais e onde esta brinca normalmente com os seus companheiros e com o próprio grupo, inventando as suas brincadeiras, o que a leva à descoberta das suas próprias capacidades de agilidade, destreza e domínio. Torna-se, portanto, num espaço privilegiado para a socialização e para a criatividade que advêm dessa mesma necessidade de criar jogos e brincadeiras. A terra permitia às crianças atividades de exploração livre, fato que se reveste de importância significativa, já que de acordo com Portugal (2011), *Ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças*

encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas.

Este II não possui um espaço para as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), é na sala de atividades que esta valência funciona.

1.2.1. A organização do espaço da sala

Segundo Horn (2004, p. 28), o espaço físico representa as interações entre a criança e o mundo que a rodeia, transformando essa relação em emoções, qualificando, assim, o espaço físico num ambiente.

A forma como o espaço está organizado, bem como os materiais existentes na sala, constituem um fator fulcral, pois condiciona o âmbito e qualidade das experiências proporcionadas às crianças. A organização espacial pressupõe uma intencionalidade educativa, assim sendo, o/a educador/a deve garantir que a criança se movimente explorando os materiais exercitando a criatividade.

Como tal, deve-se ter em atenção se os materiais constituem um potencial no que concerne ao desenvolvimento das crianças. *Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados, que não são desafiadores para as crianças* (ME, 1998, p.38).

É importante que o/a educador/a dê primazia à organização do espaço da sala, na medida em que esta é também um local de aprendizagem, onde as crianças passam muito tempo. Como tal, é necessário que se interogue sobre a função e finalidade dos materiais e da organização do espaço (ME, 1998, p.37).

A sala de atividades no Jardim de Infância tem uma influência marcada pelo modelo Montessori, dispondo de cadeiras, mesas e armários adaptados ao tamanho da criança. Quando chegamos a uma sala montessoriana, isto é evidente pelo mobiliário e pelo material didático, pois há um método para ver que há a criança, e foi Maria Montessori que indicou o caminho seguir. Assim, a nossa atenção não se

deve voltar totalmente para o ambiente ideal, mas para o ambiente que se mostra ideal para as crianças.

A sala de atividades espelha, em certa medida, as opções pedagógicas tomadas pela educadora que, no Projeto Curricular de Turma (PCT), afirma que a sua organização vai ao encontro de diversos pressupostos teóricos, entre eles Montessori e a MTP.

No que diz respeito à organização do espaço, o equipamento é apropriado à idade das crianças e encontra-se parcelado por áreas: do Jogo Simbólico (faz-de-conta); da Informática (computadores); das Ciências, onde se encontram um aquário com peixes e um aquário com tartarugas; da Matemática; da Leitura e da Escrita; dos Jogos, divididos por idades e domínios; da Música; dos Fantoches; da Pintura; da Biblioteca. Esta disposição prende, segundo a educadora, proporcionar um ambiente agradável e acolhedor, onde as crianças podem aprender e desenvolver as suas competências sociais, intelectuais, afetivas e cognitivas de forma harmoniosa, aliando o pedagógico ao lúdico.

No que se refere à sala esta é ampla, tem luminosidade natural, é limpa e encontrava-se organizada por forma a que o grupo pudesse transitar de uma área para a outra livremente. De facto, o espaço deve ser organizado e propício à aprendizagem, traduzindo-se portanto num maior conforto para as crianças. Dessa forma, torna-se preponderante que o(a) educador(a), ao pensar no espaço, faça *um exercício profissional reflexivo e não rotineiro, porque se trata de um exercício que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios, de jogo, trabalho, sonho, transgressão... com primado na relação e visando a aprendizagem dos instrumentos culturais* (Oliveira-Formosinho, 2011).

O espaço não se encerra aos limites da sala de atividades, prolongando-se até ao exterior, alargamento este facilitado através de uma parede envidraçada, que permite a entrada de luz natural, diluindo as fronteiras da sala.

Um aspeto menos positivo observado na sala de atividades é a biblioteca que se poderia transformar, por exemplo, numa minimediateca. As crianças não têm

regras ainda interiorizadas para o manuseamento correto dos livros, danificando-os rapidamente.

Existe ainda um outro aspeto que merece ser realçado e que se relaciona com as regras da sala. Estas foram criadas e feitas por todo o grupo, com o auxílio das estagiárias, para que todos pudessem perceber a origem das mesmas e tivessem a oportunidade de dar a sua opinião. As regras foram expostas à porta da sala com dois intuitos: para que os pais as pudessem ler, e para que as crianças as praticassem sem ser necessário recorrer à folha das regras.

1.2.2. Os Recursos Materiais

A existência de recursos materiais é fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo, os mesmos, que estar de acordo com as suas necessidades, quer a nível de segurança, quer a nível de desenvolvimento. Cabe ao/a educador/a *saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças... inúmeras possibilidades de ação* (Zabalza, 1998, p. 53).

Os materiais do JI são diversificados e proporcionam às crianças momentos de diversão e aprendizagem. Um aspeto importante a salientar, é o facto de existir material reciclado na sala. Ou seja, nada que possa ser futuramente útil, é deitado fora. Esta questão remete para a educação cívica pois, incute na criança, uma atitude de poupança e de estima pelo meio ambiente.

O edifício interiormente e exteriormente encontra-se um pouco degradado faltando, para o uso das crianças, estantes, placard para a exposição/divulgação dos trabalhos.

Do que se observou e se concluiu, as crianças, de uma maneira geral, usufruem dos materiais, de forma positiva, manuseando-os corretamente, percebendo quais as suas funções. O mobiliário é constituído por mesas, cadeiras, sofás (chouriços, como denominados no JI) entre outros.

Existem dois computadores, sendo um deles *Kidsmart*; o outro é de secretária, tem uma impressora e a Câmara Municipal de Coimbra dotou os Jardins de Infância com internet.

Em relação aos jogos também há muita diversidade, compreendendo jogos de construção, de encaixe, de articulação e de manipulação, “puzzles”, jogos de mesa, de regras, legos, enfiamentos, etc. Grande parte destes jogos foram doados por pais, pela educadora e pelas assistentes operacionais. Dispõe igualmente de diverso material de desgaste: folhas variadas, cartolinas, colas, esferográficas, canetas, lápis de carvão, lápis de cor e de cera, afias, borrachas, régua e tintas, entre outros.

Existe uma variedade de livros didáticos e de histórias, mas encontram-se bastante degradados, pela falta de regras.

Para o enriquecimento do material o JI, conta com o Ministério da Educação, a Câmara Municipal de Coimbra e a Junta de Freguesia. Sendo que a Junta de Freguesia entrega ao Agrupamento uma verba destinada ao material de limpeza e telefone.

1.2.3. O Tempo

Os elementos da rotina diária: planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande, e tempo de exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem os seus problemas (Hohmann e Weikart, 2009, p.222).

Tal como defende Oliveira-Formosinho (2011), *O tempo pedagógico (...) organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...). O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais dos/as educadores/as e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo (p.72).*

De facto, o tempo, para além de se dividir em rotinas e em momentos flexíveis (ME, 2016), deve ter em conta sobretudo o ritmo das próprias crianças,

respeitando as suas necessidades e interesses. São as rotinas que favorecem a aquisição de segurança, tranquilidade e noções temporais por parte das crianças. Assim, o(a) educador(a) deve planear reflexiva e criticamente o tempo, integrando simultaneamente tempos de cuidados e tempos pedagógicos, de forma a que as crianças se tornem gradualmente autónomas.

A rotina pode ser definida como uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o/a educador/a promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surjam naturalmente, sejam por sugestão de uma criança ou do grupo (Zabalza, 1998). A rotina desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo e baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala (Zabalza, 1998).

O horário da sala da parte da manhã é das 9.15h às 12.30h e da parte da tarde das 14.00h às 15.45h.

O horário das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) da parte da manhã decorreu das 8.30h às 9.15h, durante o período do almoço das 12.30h às 14.00h, e no período da tarde das 15.45h às 18.20h.

É de salientar, que a organização temporal anteriormente apresentada além de integrar as atividades preconizadas no projeto curricular integra, ainda, as atividades inerentes à natural sequência do ano (sazonais e/ou festas), assim como as provenientes dos interesses manifestos pelas crianças.

Importa ainda referir que, uma vez que o grupo integra um elevado número de crianças de três anos, a implementação destas rotinas é um processo demorado mas progressivo.

A rotina está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças, pois a rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante

períodos de tempo particulares é definida pela rotina diária, pois oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia.

Apesar de a rotina dividir o dia especificando a atividade para cada tempo, não impede que as crianças tenham iniciativa, muito pelo contrário. Para, Hohmann e Weikart (2009) a rotina proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas, através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados.

Segunda Zabalza (1998), as rotinas são o guião da vida diária de um/uma grupo/turma. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas atividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhes saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam as tarefas.

O facto de existir uma rotina coerente, auxiliou também em contexto de estágio, prevendo adequadamente atividades, planificando-as adequadamente e o tempo para as aplicar, mas sem esquecer sempre que as planificações foram realizadas por interesses anteriormente manifestados pelas crianças.

As atividades definidas pelos adultos para os diferentes tempos da rotina, como o planeamento, revisão, trabalho de pequenos grupos, entre outros, devem ser tão diversificados quanto possível e estar de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, as crianças sentiram a escola como o lugar onde podem experimentar o sucesso com entusiasmo (Zabalza, 1998).

Concluiu-se então, que ao se estabelecer uma rotina, com uma estrutura coerente, a educadora pretendeu atingir alguns objetivos importantes, tais como proporcionar à criança a oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e, mais adiante, realizar as suas experiências com outras crianças e adultos. Ainda ajudar a criança a compreender o que é o tempo, através da sequência de tempos que se repetem sistematicamente; ajudar a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade que o adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade; dar

às crianças a oportunidade de ter experiências diversificadas e de momentos de interação seja com outras crianças, seja com adultos; dar-lhe oportunidade de trabalhar sozinha, a pares, em pequeno e grande grupo e de lhe proporcionar oportunidades de trabalhar em diversos ambientes, dentro da sala, no recreio, ao ar livre e, inclusive, na comunidade, seguindo as ideias de Hohmann, Banet e Weikart, e Zabala.

1.2.4. Os Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, este JI dispõe de uma educadora de infância, contando ainda com duas assistentes operacionais e uma assistente operacional dos Programas Ocupacionais (POC) para o apoio das atividades da sala e serviço de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), para o fornecimento de refeições e para o prolongamento de horário. O encargo com estas funcionárias é da responsabilidade da Câmara Municipal de Coimbra, existindo ainda uma funcionária, duas horas por dia, para apoiar nas refeições fornecidas por uma empresa.

A função da educadora consiste em organizar e aplicar os meios educativos, no âmbito dos quais lhe cabe a realização de atividades com as crianças, promovendo o acompanhamento e desenvolvimento integral da criança, nomeadamente psicomotor, afetivo, intelectual, social e ético; acompanhar a evolução da criança; estabelecer os contatos com os pais no sentido de se obter uma ação educativa integrada; elaborar no início do ano letivo o Plano Curricular de Turma; preencher o Livro de Sumários; elaborar as Planificações e respetivas avaliações; participar nas diferentes reuniões solicitadas quer pelo Departamento, quer pela Direção do Agrupamento; manter informadas as assistentes operacionais, sobre o desenrolar do Plano Educativo e Curricular para um melhor acompanhamento destas nas atividades; comunicar à Direção do Agrupamento as suas iniciativas relacionadas com a sua atividade na Instituição; cooperar e orientar as estagiárias; e participar em Ações de Formação, Seminários, Conferências, entre outras.

São atribuições das assistentes operacionais da Sala abrir o JI e preparar as salas (desativar o alarme, luminosidade, arejamento e aquecimento); acolher as crianças e quando necessário receber as cadernetas; distribuir o leite e fruta escolar; apoiar as crianças na sua higiene; apoiar a Educadora e Estagiárias no decorrer das atividades letivas; organizar as áreas da sala; ministrar os medicamentos às crianças; e informar a Educadora de eventuais acontecimentos que possam influenciar o normal funcionamento do JI ou que ponha em causa o bem-estar das crianças.

São atribuições da Assistente Operacional dos Programas Ocupacionais (POC) apoiar as crianças na sua higiene (antes e depois do almoço); limpar a casa de banho das crianças; apoiar a assistente operacional com as crianças na AAAF; limpar o JI (casa de banho, salas, etc.); colocar o lixo no contentor exterior; e informar a educadora de eventuais acontecimentos que possam influenciar o normal funcionamento do JI ou que ponha em causa o bem-estar das crianças.

Este JI beneficia de uma parceria com o um Centro Comunitário no desenvolvimento e implementação de um projeto: *Passinhos para o futuro* (vide apêndice V).

No que diz respeito à relação adulto/criança, a educadora dá bastantes oportunidades às crianças de serem ouvidas e de mostrarem os seus interesses e motivações, assim como as crianças ouviam e respeitavam a educadora. Presenciaram-se grandes momentos de aprendizagem, carinho e respeito mútuos.

Stanley e Nancy Greenspan (1985 *in* Hohmaan e Weikart, 2009) referem que, o apoio à vivência de experiências por parte das crianças, experiências essas adequadas à sua idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança. Neste ambiente de aprendizagem as crianças desenvolvem o sentido de pertença emocional, de adequação das suas capacidades e de controlo.

Assim, a interação da educadora com o grupo observa-se ser muito rica, proporcionando um bom ambiente de aprendizagem, pois a aprendizagem é um processo social e interativo.

Relativamente à interação da educadora com as assistentes operacionais, é uma interação bastante favorável, visto que tudo o que a educadora pretende trabalhar é sempre transmitido. Os adultos são aprendizes ativos, que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança.

A relação das estagiárias com a educadora e assistentes operacionais, foi muito boa, excedendo as expectativas iniciais. Estiveram sempre recetivas a qualquer solicitação para que o estágio decorresse da melhor maneira possível.

1.3. Caracterização do grupo (vide apêndice I)

O grupo em questão é constituído por 25 crianças, 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, mas com 29 matriculados no início do ano letivo. A faixa etária é compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade.

Das 25 crianças que compõem o grupo, 12 transitaram do ano anterior e 13 entraram pela 1ª vez. Uma das alunas veio transferida de outro Jardim de Infância.

Dos 25 alunos que frequentam o JI, 11 alunos (44%) pertencem à etnia cigana.

O processo de adaptação decorreu, segundo a educadora, de uma forma positiva e gradual, em colaboração com todos os adultos e famílias das crianças.

Segundo Abrunhosa e Leitão (2005), Piaget considera que o desenvolvimento da inteligência faz-se pelo intercâmbio constante entre a criança e o meio, pelo que são as novas experiências que permitem construir novas estruturas cognitivas a partir das anteriores, no sentido de uma organização mental cada vez mais ampla. Piaget distingue quatro estádios de desenvolvimento, sendo que as crianças do JI encontram-se no estádio pré-operatório e estádio operatório concreto.

Relativamente à interação das crianças, estas ainda se caracterizam por serem egocêntricas, ou seja, a criança mostra uma grande curiosidade por aquilo que a rodeia, mas interpreta as coisas sempre em função de si, do seu esquema corporal e dos seus interesses. Isto é, a criança é incapaz de se colocar no ponto de vista de

outrem, considera-se o centro do mundo. Contudo, já se observa que as crianças mais velhas ultrapassavam esta fase egocêntrica para uma visão de maior noção do outro, tendo em conta não só os seus interesses como também o dos outros colegas.

É fundamental que todos os elementos do grupo participem segundo as suas capacidades, de forma a conseguirem um trabalho conjunto, planificado e organizado por todos. Nesta perspectiva, valoriza-se no JI toda e cada uma das crianças do grupo. As crianças têm assim oportunidade de se expressar e participar com as suas ideias.

Foram promovidas situações de atividade individual; situações de atividade em pares e pequeno grupo; e situações de atividade em grande grupo.

Em geral, o grupo demonstra um sentido social adequado, saber estar, ser e comunicar. Nas atividades que surgem no quotidiano, as crianças revelam-se envolvidas e entusiasmadas e, por outro lado, dispostas a cooperar com os seus pares e com os adultos, dado que muitas vezes se oferecem para o fazer, mostrando-se orgulhosas. O grupo demonstra também ser autónomo e desinibido para comunicar e pronunciar a sua opinião em qualquer situação. Nestas ocasiões, as crianças partilham experiências reais, mas também imaginárias (mostrando a sua faceta mais criativa). Ficam igualmente orgulhosas quando elogiadas e incentivadas pela educadora, que o faz frequentemente e, quando são repreendidas, não reagem com facilidade e recetividade mas tentam adaptar o seu comportamento. Existem, no entanto, algumas crianças, que revelam alguma resistência nestas situações.

▪ **Identificação de interesses e necessidades**

O grupo era composto tanto por crianças mais tímidas como extrovertidas, o que exigia um trabalho extra de coordenação e motivação por parte da educadora.

A existência desta diversidade em sala permite que as crianças interajam com outras crianças muito diferentes de si, potenciando assim quer o respeito pela diversidade quer o espírito de entreajuda. Este sentido de comunidade (Katz, 1997, p.13) é importante porque faz com que as crianças sintam que pertencem e que integram verdadeiramente aquele grupo fazendo florescer o sentido de cooperação.

Em termos de preferências, a grande maioria das crianças tende preferir a Área das Tecnologia de Informação e Comunicação (computadores), nomeadamente a internet; depois a Área dos jogos de mesa, brincar ao ar livre, o jogo simbólico (Faz de Conta), a Área das Ciências, as canções, lengalengas. Todos têm gosto pela pintura pois os níveis de empenhamento e implicação eram muito elevados quando se utilizavam artes plásticas, nomeadamente a pintura. Esta técnica, segundo a educadora, era menosprezada mas, afirmou pensar ser uma área fundamental e necessária ao estímulo da criatividade, de expressão e manuseamento do pincel, trabalhando assim a motricidade fina.

Começaram a dominar as regras base de funcionamento do Jardim de Infância, muito embora este trabalho ainda tenha que ser continuado, pois encontram-se algumas crianças agressivas para com os colegas. As regras criadas pelas crianças, utilizando o reforço positivo, começaram a ser trabalhadas já no final do ano letivo e estágio, mas o ajudar o colega/adulto e colocar o dedo no ar para ter a sua vez de falar, foram conseguidas com sucesso. Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, pelo que foi referido, ainda se verifica que existe uma grande lacuna relativamente às regras.

Também um grande número de crianças falta ao JI, sendo a maioria pertencente à etnia cigana; quase todas as crianças chegam tarde, por volta das 10h. Este facto criou a oportunidade de fazer a caracterização das famílias (vide apêndice D).

2. Itinerário Formativo

A prática pedagógica que decorreu no ano lectivo 2014/2015 é umas das componentes fulcrais no processo de formação de professores/as, devendo ser encarada não só por toda a aprendizagem adquirida, mas também como um fator de crescimento ao nível pessoal e profissional .

O estágio que decorreu contou com uma componente curricular na formação de professores/as cuja finalidade explícita passou por iniciar os/as alunos/as do Mestrado em Formação de Professores em Educação Pré-Escola e Ensino do 1º Ciclo

do Ensino Básico no mundo da prática docente, culminando no desenvolvimento de competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável.

2.1. Fase I: Fase de ambientação

A fase de ambientação ou observação é sem dúvida uma das fases mais relevantes de todo o processo, na medida em que é a partir dela que o(a) observador(a), ao tirar conclusões, pode compreender e interpretar a realidade envolvente.

Apesar de não ser esta a fase indicada para tal, devido ao fato de a educadora assim o ter permitido, a verdade é que o processo de observação foi muito curto, dado que foram desenvolvidas, desde muito cedo, intervenções.

Importa portanto, aprofundar a noção de observação/ambientação. Esta consiste num método que permite recolher dados sobre a realidade, sendo possível através dela seguir o processo de progressão, com vista a proceder a uma intervenção mais ajustada (Estrela, 1984). A fase de observação ramifica-se em diferentes etapas, tais como: a recolha de dados e registo; e análise dos registos e formulação de hipóteses.

No caso específico do(a) educador(a) de infância, é a observação que permite conhecer as crianças e tudo o que as envolve e, por outro lado, deve ser encarada como *a base do planeamento e da avaliação* (ME, 2016). De facto, ao analisar os dados relativos às crianças e ao grupo, o(a) educador(a) tem oportunidade de prevenir dificuldades, intervindo de uma forma mais eficaz. Obviamente que, para verificar se a sua intervenção foi bem-sucedida, o(a) educador(a) deve proceder a uma avaliação, dando início a uma nova fase do processo educativo.

Esta fase consistiu numa observação atenta do espaço, das próprias crianças, do seu contexto e do ambiente educativo.

Considerou-se esta uma fase crucial para todo o desenvolvimento profissional, pois, tal como corrobora Oliveira-Formosinho (2007), a observação é a primeira etapa a ter em consideração, uma vez que é um processo que comunga o

conhecimento de cada criança e do grupo, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que cada uma tem os seus próprios interesses e necessidades e a sua própria história, cultura e o seu próprio contexto familiar. Neste contexto, é necessário existir uma familiarização com o contexto de cada criança, sendo, então, passível a adaptação do processo educativo às crianças.

O conhecimento do grupo de crianças, o estar ciente das suas dificuldades, dos seus gostos, medos e anseios, não é algo imediato. Não foi apenas durante esta fase que se ficou a conhecer o grupo, mas sim ao longo de todo o estágio. No entanto, esta fase foi importante para a recolha de informações, como anteriormente patenteado, da instituição e do modelo curricular.

No decorrer desta primeira fase, observou-se e refletiu-se acerca das práticas da educadora cooperante que utilizava um misto de duas pedagogias, a pedagogia transmissiva e a pedagogia de participação, conforme Oliveira-Formosinho (2007)/(2009).

Oliveira-Formosinho (2007) denominou como *pedagogia transmissiva* aquela que se centra no conhecimento que a educadora pretende veicular, como transmissora de conteúdos. Às crianças cabe apenas responder aos estímulos que lhes são fornecidos, não lhes sendo proporcionadas oportunidades para questionarem, experimentarem, investigarem e/ou cooperarem na resolução de problemas. Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2009), refere que a *pedagogia de participação* está centrada nos atores que co constroem o conhecimento, participando no processo de aprendizagem.

Desta forma, a educadora cooperante, como já foi mencionado, utilizava um misto das duas pedagogias: transmitia conteúdos sem se esquecer de *dar voz às crianças*, permitindo que as mesmas, como atores, construíssem o seu próprio conhecimento.

➤ **Princípios organizativos da prática pedagógica da educadora**

Sendo o Agrupamento em que se insere o JI um TEIP, a educadora foi recrutada, pelo seu perfil docente, por concurso local, para lecionar no Agrupamento.

Esta segue o Guião Municipal de Docentes (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), da Câmara Municipal de Coimbra. Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, e em conformidade com as competências municipais no domínio da educação previstas na Lei 75/2013, de 12 de setembro, a Câmara Municipal de Coimbra contribui ativamente para assegurar a gratuitidade da escolaridade no 1º ciclo do Ensino Básico e na componente educativa da Educação Pré-Escolar, através de ações que visam dotar os estabelecimentos de responsabilidade municipal dos meios físicos, humanos e financeiros necessários ao cumprimento da referida gratuitidade.

Pretende-se com a elaboração do *Guião Municipal para o Docente* responder às questões ligadas com a articulação que deverá ser efetuada entre a Câmara Municipal de Coimbra e os Agrupamentos de Escolas, tendo em vista uniformizar e agilizar

Segundo a ação da educadora, observou-se que a criança devia ser capaz de estabelecer a relação com os outros e com o mundo, numa atitude de compreensão, solidariedade e respeito; participar na vida em grupo, cooperando em tarefas e em projetos comuns; estabelecer uma relação com realidades e valores diferentes desenvolvendo atitudes de tolerância, aceitação e respeito pela diferença; utilizar o jogo simbólico como forma de conhecimento, de enriquecimento do imaginário e da criatividade; expressar e comunicar utilizando linguagens múltiplas como meios de relação, de informação e de sensibilização estética; explorar as possibilidades do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objetos; adotar comportamentos adequados ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ecológica; refletir, avaliar e ter espírito crítico.

▪ Metodologia

Constatou-se utilizarem-se diversas estratégias de intervenção a nível educativo, que se refletiram na prática diária da educadora, como agente ativo na formação das crianças.

O papel da educadora considerou-se de ser ativo no sentido de estar atenta às necessidades e prioridades da criança e, por outro lado, agir como potenciadora do seu desenvolvimento social, cultural e afetivo.

Segunda a educadora do estágio descrito e refletido, esta sustenta a sua metodologia na articulação das diferenças encontradas nos diversos seguidores e investigadores, dos quais destacou Piaget, Maria Montessori, Freinet, Froebel e mais recentemente Visigovsky, em que todos vêem na criança e no meio um papel importante para que haja desenvolvimento íntegro e harmonioso. Nessa articulação, a educadora consagra espaço às crianças para serem ouvidas, estimulando e valorizando as suas conquistas individuais, efetuando desta forma uma diferenciação pedagógica. Ao manter uma postura calorosa, meiga, divertida, expressiva, entusiasta e disponível, a educadora revela-se o adulto de maior referência na sala. Esta postura entusiasta contagia as crianças espelhando uma maior motivação naquilo que fazem. Todavia, por vezes, a criatividade individual das crianças é inibida por alguns dos adultos da sala que interferem na tarefa a reliazar pelas crianças, isto porque estão envolvidas num suposto aperfeiçoamento estético. Contudo, há um espaço dado à criança, pela educadora, para que esta se encontre e descubra o meio onde está integrada, bem como o seu grupo de amigos promovendo-se um espaço lúdico-pedagógico onde a criança aprende livre e espontaneamente sobre o que a rodeia.

Relativamente às metodologias postas em prática pela educadora, observadas ao longo do estágio, algumas têm um carácter mais transmissivo, o que por si só, não pressupõe que a educadora não esteja atenta às necessidades ou às expetativas que as crianças apresentam ou sentem em determinado momento. Demonstra necessário fazer sentir à criança que ela é um agente ativo do processo de aprendizagem e como tal no JI são incentivadas e estimuladas para que despertem pela novidade, para

aprendizagens significativas tão necessárias para a sua formação pessoal, social e afectiva.

Para Formosinho (2009) existem dois modos fundamentais de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação, a educadora cooperante revê-se um pouco em ambas.

Oliveira-Formosinho (2007, como citado em Cruz, 2008, p. 77), atribuiu o nome de pedagogia transmissiva a uma prática que ignora a competência das crianças e o seu direito à voz e participação. Esta pedagogia centra-se no conhecimento que quer veicular, tendo o/a professor/a um papel de transmissor de conteúdos. Às crianças cabe apenas responder aos estímulos recebidos, não lhe sendo proporcionadas oportunidades de questionar, experimentar, investigar, cooperar na resolução de problemas, entre outros.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2009).

Na mesma linha de pensamento, para Oliveira-Formosinho (2009), os objetivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiência, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança não é a da tábua rasa, mas a de um participante com agência. A motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes.

A educadora, por algumas vezes, utilizou uma pedagogia de transmissão, onde foi transmissora de conhecimentos planificando sem a participação/interesse prévio das crianças no processo. Mas em maior parte dos momentos, as crianças foram co-construtoras do conhecimento participando nos processos de aprendizagem. De um modo mais específico, a metodologia da educadora baseou-se também na criação de espaços e tempos pedagógicos pensados mutuamente entre educadora e criança, onde cada dimensão servia de alicerce entre relações e interações significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades ou projetos que

valorizassem os conhecimentos prévios das crianças. Assim foi possível, no decorrer das atividades, experiências e projetos, existir uma troca de saberes.

Na intencionalidade educativa da educadora, esteve sempre presente que cada criança tem as suas características próprias, a heterogeneidade da idade das crianças, bem como os diferentes ritmos de aprendizagens de cada uma, todas diferentes. Assim, ao ser desenvolvida determinada atividade, quando era planificada, eram tidos em atenção estes aspetos, bem como delimitados objetivos específicos para cada caso, pois cada criança é um agente com as suas aptidões, necessidades e características próprias.

A metodologia é um passo importante na dinâmica da Educação Pré-Escolar e por isso o livro *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* constitui um modelo ou suporte, para a educadora, na planificação e organização das atividades, de modo a promover o seu desenvolvimento íntegro e harmonioso, adequado à faixa etária das mesmas e às suas necessidades. Todavia a metodologia utilizada era coadunada com os objetivos que se proponham alcançar, bem como ter em conta as características *sui generis* de grupo estabelecendo uma relação de afetividade ao longo do tempo. A educadora mostrava-se atenta a esta problemática e à importância que a metodologia ocupa na relação entre a educadora e as crianças, com vista ao desenvolvimento das capacidades e competências das mesmas nas áreas da Educação Pré-Escolar e no seu desenvolvimento global.

A educadora mencionou guiar-se por alguns manuais de apoio e suporte aos docentes, elaborados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a planificação e a organização das atividades a desenvolver ao longo do percurso. Para além destes, serviram, segundo a educadora, para alicerçar a planificação das atividades alguns livros como *Manuais DQP* (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), *Estudos de Casos*, *Lenços de Amor* e Limoeiros e Laranjeiras.

O PCT tem um papel de fio condutor na atividade letiva no JI, um juízo pedagógico que permite ajustar-se às necessidades e às orientações preconizadas para a Educação de Infância.

Como já foi referido, a prática educativa da educadora, por vezes é caracterizada pela pedagogia de transmissão, embora não se possa dizer que seja rígida, existindo espaço para ouvir as crianças. Segundo Mizukami (1986), numa pedagogia de transmissão o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na aula, enquanto o aluno tem o direito de aprender através da repetição e automatização de forma racional. E não é assim que se vive no II.

Durante o estágio foi considerado o currículo, em desenvolvimento neste II, bastante abrangente e rico no que concerne à sua metodologia, principalmente metodologia de trabalho de projeto, pois além de englobar as diferentes áreas de conteúdo, fomenta, de forma significativa o desenvolvimento das crianças, nomeadamente por meio das suas iniciativas. Quando as crianças apresentavam os trabalhos por si elaborados, sentiam-se escutadas e, conseqüentemente, a sua participação estava a ser valorizada.

Relativamente à planificação, esta era realizada mensalmente pela educadora e, durante o estágio, elaborada em colaboração com as estagiárias. As atividades foram flexíveis e abertas a possíveis curiosidades ou interesses que pudessem surgir por parte das crianças.

As duas assistentes operacionais, em conjunto com a educadora, revelaram imensa cooperação, de forma a proporcionar ao grupo uma experiência mais enriquecida e tendo a liberdade de intervir no mesmo processo (este é aliás um dos princípios que indiretamente condiciona a qualidade da EPE [ME, 1998]).

O facto de as crianças serem envolvidas em momentos como a marcação de presenças, a arrumação da sala e a marcação do tempo revela que estas têm poder de iniciativa e sobretudo de escolha, estimulando assim comportamentos que fomentem a cooperação, a autoestima, a responsabilidade, a interajuda, etc..

▪ **A Avaliação** (vide apêndice II)

Segundo a Circular n.º 4 (DGDIDC/DSDC/2011), a avaliação *em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação*

e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades. Esta constitui não só uma base de avaliação das crianças, mas também da própria prática do(a) educador(a). A reflexão que lhe é inerente permite ao(à) educador(a) avaliar a evolução das aprendizagens e adequar o processo educativo a cada criança e ao grupo. Na EPE, a avaliação constitui-se para o(a) educador(a) como uma fonte de informações que lhe permita adaptar os seus métodos, estratégias e recursos, ponderar os efeitos das suas práticas nas crianças e no grupo, tomar consciência da pertinência da sua intervenção em determinado momento e conhecer melhor as crianças e o seu contexto. Ou seja, a avaliação é sem dúvida o alicerce do planeamento, não ocorrendo exclusivamente numa fase posterior à ação.

Tal como é mencionado no documento legal anteriormente referido *a avaliação em educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem.* Ora, possuindo as crianças um papel central, faz todo o sentido envolvê-las neste processo. De acordo com as OCEPE, esta ação torna-se mesmo numa produtiva atividade educativa que representa de forma mais direta *uma base de avaliação para o educador* (ME, 2016). De certa forma, pode mesmo contribuir para que estas tomem também consciência das suas evoluções e dificuldades e de que forma as podem ultrapassar, constituindo de facto uma estratégia bastante desafiante e enriquecedora.

Cabe portanto ao/à educador/a conceber e desenvolver o respetivo currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, atividades e projetos curriculares; avaliar a sua intervenção, o ambiente, os processos educativos, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança; estabelecer critérios de avaliação; utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo que permitam organizar a informação recolhida; comunicar aos pais/encarregados de educação o que as crianças sabem e são capazes de saber através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas.

A Educadora guia-se pelo SAC (vide apêndice II), instrumento desenvolvido na Universidade de Lovaina (Bélgica) por Ferre Laevers. A experimentação do instrumento Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC), nome que é dado ao

instrumento em todas as versões, assim como a possibilidade de o comentar criticamente por forma a chegar a uma adaptação contextualmente adequada, exigiu que os/as educadores/as se familiarizassem com os conceitos que lhe estão subjacentes e construíssem conhecimento sobre as práticas de avaliação em Educação Pré-Escolar.

No II a avaliação de competências, para uso interno e fins estatísticos, é expressa quantitativamente através de 5 níveis que correspondem a três menções qualitativas: 1 e 2 - B (baixo), 3 - M (médio), 4 e 5 - A (alto). A avaliação processa-se através do recurso à observação de situações e atividades em contexto. A atribuição de níveis e das menções qualitativas nos diversos domínios de competência dependem do julgamento da educadora sobre a funcionalidade da criança, segundo a educadora, apoiada no conhecimento que possui do desenvolvimento adequado na infância, na comparação entre pares e na presença/ausência de evidências de desenvolvimento e aprendizagem.

A avaliação em cada área, a que corresponde a atribuição de um nível e respetiva menção qualitativa, depende do julgamento da educadora baseada na expressão numérica obtida nos diferentes domínios, mas também na imagem compreensiva da funcionalidade da criança nessa área. Não é, portanto, estabelecida qualquer percentagem relativamente à avaliação nos diferentes domínios de competência que fazem parte de cada área para atribuição da avaliação na área.

É feita uma avaliação contínua e construtiva, tendo a educadora organizado um conjunto de documentos de avaliação ao longo do ano letivo, como uma pasta de arquivo individual dos trabalhos realizados pelos alunos (desenhos; trabalhos diversos; Educação-Pré-Escrita (4 e 5 anos); Matemática (4 e 5 anos); Desenhos (Temas); Técnicas de Pintura; Rasgar, Recortar e Colar; e Pintura); e um portefólio individual, com os trabalhos que a criança e a educadora classificam como os mais importantes, trabalhando com as crianças uma pedagogia mais participativa.

○ **A Avaliação Diagnóstica**

A análise diagnóstica do grupo de crianças, segundo a observação realizada ao longo do estágio e diálogo com a educadora, é uma construção efetivada ao longo

do tempo e permitiu observar e identificar algumas necessidades, tais como promover brincadeiras organizadas; cumprimento de regras na sala; demonstrar mais autonomia na realização das várias tarefas; resolução autónoma e pacífica de pequenos problemas/conflitos do dia-a-dia entre crianças; aumento da capacidade de atenção/concentração; maior envolvimento dos elementos do grupo nas atividades por si planeadas, evitando que troquem de área para área com grande frequência; saber esperar pela sua vez, não se atropelando uns aos outros nas conversas, quer em grande quer em pequeno grupo; respeitar cada um dos elementos do grupo, criando relações de amizade e confiança, etc. Por todas estas necessidades foram criadas regras na sala do grupo (vide apêndice IV), referidas anteriormente no presente Relatório Final e apresentadas *à posteriori*.

De acordo com as observações da educadora, foi realizada a avaliação geral do grupo, ao nível geral do bem-estar e de implicação, com base no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2011).

2.2. Fase II: Fase de integração

Esta fase teve como primordial objetivo uma entrada progressiva na prática, ou seja, a concretização de tarefas pontuais selecionadas em conjunto com a educadora cooperante.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o papel do professor cooperante, uma vez que tem mais experiência e é mais informado, é o de orientar um candidato a professor, tanto no seu desenvolvimento humano, como no seu desenvolvimento profissional. Desta forma, a educadora foi transmitindo gradualmente a responsabilização pelas práticas e pela seleção de tarefas a desenvolver com as crianças, considerando-se, para a preparação das atividades pontuais, tanto as características do grupo, como as características individuais de cada criança, não esquecendo os projetos em que o grupo estava envolvido (vide apêndice V) e o contexto em que se encontrava inserido. Assim, além das tarefas que se realizaram, foi possível a participação nos projetos que já estavam a ser desenvolvidos.

No decorrer do estágio, o II encontrava-se envolvido em diversos projetos, aprofundados e descritos no apêndice V.

2.3. Fase III: Fase de implementação

A fase de desenvolvimento de atividades, com o grupo, revelou-se importante, no que diz respeito à aprendizagem no início do estágio; a observação, permitiu conhecer o meio onde cada criança está inserida, obter informações objetivas sobre cada criança, conhecer o desenvolvimento do grupo em geral, assim como as práticas educativas utilizadas pela educadora.

Estas informações permitiram, posteriormente, planificar a ação educativa (vide apêndice VI).

Como futura educadora, permitiu adquirir um leque de competências relacionadas com a prática na Educação Pré-Escolar, que só são possíveis de adquirir com a prática.

Durante esta fase, planificaram-se diversas actividades (vide apêndices XVI e XVII) visando a articulação dos diferentes conteúdos que, segundo as OCEPE, representa um fator determinante na prática educativa, pois a construção do saber processa de uma forma integrada e complementar, existindo uma relação entre os diferentes conteúdos, aspetos formativos comuns aos diferentes conteúdos (ME, 2016).

As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e a dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar. Hohmann e Weikart, 2009, p. 98

▪ Planificar

Nos tempos em pequeno grupo, grande grupo, recreio e transição, as crianças trabalham com pessoas e materiais, fazem escolhas, tomam decisões e falam sobre aquilo que estão a fazer. Em resumo são aprendizes ativos.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), no tempo de pequenos grupos e grandes grupos as crianças participam em atividades iniciadas pelos adultos contatando com novas atividades, conceitos e materiais, proporcionando também oportunidades de interação social.

Competia organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo.

A intenção de educar traduz-se num traçar de uma programação que se converte num esquema – andaime – que se vai concretizando à medida que avança, refletindo-se num documento, numa proposta de trabalho do/a educador/a para ser co-construída com as crianças.

A planificação em EPE é flexível, permitindo ao/a educador/a pensar e repensar as atividades, procurando novos significados na sua prática pedagógica, sendo assim um processo, um instrumento orientador do trabalho docente. É impossível falarmos de planificação sem falarmos de conteúdos curriculares que lhe servem de base, sem fazer uma relação com o que a fundamenta. O que fundamenta a planificação é a orientação das atividades para os conteúdos, para o que é considerado importante que as crianças aprendam (saberes) e aprendam a fazer (competências). É então um documento funcional e pessoal.

A questão não é a forma como se planificam atividades mas os princípios que sustentam as diferentes formas de as organizar. A planificação é um processo reflexivo em que o/a educador/a vai aprendendo e exercitando a sua capacidade de perceber as necessidades das crianças, localizando os problemas detetados e procurando as suas causas, tentando resolvê-los atingindo determinados objetivos. Desta forma, o ensino/aprendizagem torna-se mais coerente dado que existem pontos de referência, evitando-se contradições entre o que se ensina e o

modo como se ensina, entre o que se pretende aprender e a maneira como se realiza essa aprendizagem.

As planificações realizadas (vide apêndices VI) são mensais, uma vez existiu uma adaptação e integração da estagiária nas práticas realizadas no Jardim de Infância. Assim, as planificações eram realizadas em conjunto com a educadora cooperante, mensalmente, sendo as atividades planificadas/pensadas/orientadas pela estagiária e, acrescentadas à planificação da Educadora.

▪ Avaliar

Para a realização da avaliação das crianças, no estágio foi tal como a educadora, utilizou-se o SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças), instrumento já fundamentado anteriormente no presente documento.

As atividades, em contexto de estágio, em que o grupo demonstrou uma maior implicação e bem-estar, na visão da estagiária, foram a construção da planta da escola, integrante da Abordagem de Mosaico, por todo o processo inerente, desde desenhar, medir, pintar, etc.; a construção da cadela *Luz*, na parceria “Cat & Dog Parede”, por todo o processo de construção, em que a *voz da criança* esteve sempre presente e, pelo produto final que culminou na Visita de Estudo ao Centro Comercial Dolce Vita Coimbra, com o intuito de assistir à exposição *Cat & Dog Parede* para ver a *Luz* (cadela elaborada pelas crianças) exposta. Foi gratificante e importante para o grupo ver o seu trabalho reconhecido. Já o Projeto *Luz e Cor* (vide apêndices VIII; IX; X) também foi implementado com grande interesse e implicação por parte do grupo. As questões das crianças foram muitas mas conseguiram obter sempre resposta. Um dos fatores possíveis do agrado e implicação no projeto foi o elevado uso do computador para fazer pesquisas.

2.3.1. Definição do projeto

É na pedagogia participativa que foi sustentada a prática neste estágio, em detrimento de uma pedagogia transmissiva onde a criança é vista como um ser

desprovido de qualquer conhecimento inato *sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar* (Oliveira-Formosinho, 2009, p.6). Este tipo de pedagogia define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como sendo o centro da atividade educativa no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

As pedagogias participativas geram uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva e promovem uma nova visão no processo de ensino-aprendizagem reformulando os papéis. Na pedagogia de participação toda a ação é centrada nas crianças e nos/as educadores/as, que juntos, co constroem o conhecimento e participam ativamente nos processos de aprendizagem.

Relativamente à Metodologia de Trabalho de Projecto, para a Educação Pré-Escolar, é importante os adultos analisarem a sua postura e perceberem o que podem melhorar na sua prática. Desta forma é possível criar um ambiente harmonioso no Jardim de Infância para todas e para cada criança. Devem-se diversificar estratégias e adaptá-las a cada criança, só assim é possível que cada uma delas sinta que faz parte de um todo, embora seja vista como um ser individual. Este conjunto de estratégias e formas de trabalhar com as crianças pode beneficiar a MTP.

De acordo com Vasconcelos (2011) o trabalho de projeto subentende uma grande implicação de todos os participantes que funcionam como grupo embora seja importante a participação de cada criança como ser que tem especificidades e interesses. Esta participação individualizada pode ocorrer através da atribuição de responsabilidades ou pelos interesses e áreas fortes de cada uma. Gardner (1994) afirmou que existem oito inteligências: corporal/cinestésica, linguística, musical, logico-matemática, espacial, naturalista, intrapessoal e interpessoal ; e que os seres podem estar mais dotados numa delas. Assim, facilmente se compreende que cada criança tenha interesses e necessidades diferentes.

Vasconcelos utilizou a metáfora da viagem para descrever a diferença de interesses e necessidades de cada criança, relacionando-os com o trabalho de projeto;

Sendo este uma estrada por onde as crianças viajam sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferentes, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também com os contornos das estrada. (...) Não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável (Vasconcelos 1990, p.19).

De acordo com a publicação de Santos (2009, p.27) o trabalho de projeto fundamenta-se nas teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky e de pedagogos como Dewey e Freinet. Segundo Dewey a abordagem de projeto permite às crianças serem ativas na sua aprendizagem, aprenderem a pensar e a resolver problemas por si mesmas e aprender a viver em sociedade, isto é, aprender a colaborar com os outros. A abordagem de Dewey foi confirmada no estágio, visto as crianças serem o motor de todo o projeto, isto é, eram confrontadas com alguns problemas e acabavam por arranjar forma de os resolver, e acima de tudo trabalhavam em grupo.

O projeto desenvolvido com a ajuda da educadora e orientado pelas estagiárias foi sofrendo algumas alterações, a partir do momento em que foi pensado até à sua concretização, isto porque as crianças tiveram papel ativo nas decisões e ações inerentes ao mesmo, uma vez que elas são vistas como seres competentes, críticos, produtores de conhecimento e detentoras de direitos (Vasconcelos, 2009). Mostraram também um elevado nível de implicação, interesse e bem-estar.

O projeto surpreendeu as crianças, estas mostraram-se motivadas, conseguindo-se assim um maior envolvimento da sua parte. De acordo com Katz (1997) quando as crianças vêem significado no que estão a fazer, interagem e motivam-se mais para a concretização do projeto. Surpreendeu os adultos pelo elevado empenhamento.

Durante esta fase basearam-se as práticas na pedagogia de projeto, sendo as estagiárias as orientadoras para o percurso das crianças. Segundo o ME (1998) o(a) educador(a) é o(a) coconstrutor(a) de conhecimento para as crianças, tendo por base o processo de interações. Edwards (1995) está de acordo com esta teoria, afirmando

que os/as educadores/as escutam a criança, permitindo que estas tomem iniciativa guiando-a de forma produtiva. Todo o percurso foi traçado por elas e pela motivação que as fixa ao grupo a que cada uma pertence.

De acordo com o ME (2009), se as crianças tomarem as suas próprias decisões e fizerem as suas próprias escolhas em cooperação, a sua disposição para continuar a aprender é reforçada. Esta afirmação é sustentada por Vasconcelos (2011) que afirma que cada projeto tem a sua ideia e que quanto mais oportuna e interessante ela for para as crianças, maior será o seu alcance.

Vasconcelos considera importantes as quatro características de Bruner, a que chama de características congénitas, são elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. Estas características tornam a criança um ser que procura a competência. Primeiramente, o projeto foi capaz de captar a atenção das crianças, e, conseqüentemente, algo que, desde logo, as motivasse. De acordo com Bruner (1963), citado por Sprinthall e Sprinthall (1993, p.239), a motivação é das mais importantes condições que *predispõem um indivíduo para a aprendizagem*. Portanto, a motivação constitui um fator jamais dissociável da curiosidade, sendo bastante perceptível que, as crianças ao realizarem uma actividade que, para elas tenha interesse, vão estar com um nível de implicação maior e, conseqüentemente, o seu aproveitamento vai ser maior.

Aquilo que irá ser ensinado já foi determinado (...) agora chegou a altura de tomar decisões acerca de como é que esses conceitos, capacidades, conhecimentos e atitudes irão ser apresentados às crianças de forma relevante e significativa. (Vasconcelos, 2004, p.31).

Na metodologia de trabalho de projeto para a EPE é importante que os adultos analisem a sua postura e percebam como podem melhorar a sua prática. Deste modo o trabalho de projeto permite que as crianças sejam seres ativos na sua aprendizagem, aprendam a pensar e a resolver problemas por si mesmas e aprendam a viver em sociedade, ou seja, a colaborar com os outros.

O Projeto *Luz e Cor* (vide apêndices VIII; IX; X), projeto edificado durante o estágio no II ,foi desenvolvido com o colaboração da educadora. Sofreu algumas

alterações ao longo do seu percurso, uma vez que as crianças tiveram um papel ativo nas decisões e nas ações que lhes eram inerentes, porque são consideradas como seres competentes, críticos e produtores de conhecimento e detentoras de direitos (Vasconcelos, 2009). Assim sendo, durante esta fase, as práticas basearam-se na pedagogia de projeto, com um papel fulcral na orientação das crianças.

Um projeto pode surgir de diferentes formas: pode surgir a partir de um dado acontecimento, que suscite a vontade das crianças em aprofundar os seus conhecimentos relativamente a um determinado tema, ou pode ser proposto pelo/a educador/a (Barbosa & Horn, 2008; Katz & Chard, 1997).

O princípio do referido projeto adveio da pintura de um cartaz que foi colocado na festa do AE. O cartaz tinha como tema *Luz, Arte e Ciência*. Enquanto pintaram o Cartaz (vide apêndices VIII, IX e X), uma criança perguntou: *Porque é que estou a pintar o céu de azul se o céu é branco?*. Assim se desencadeou o projeto!

2.3.2. Desenvolvimento do Projeto - Projeto *Luz e Cor* (vide apêndices VIII; IX; X)

O projeto teve início com a questão *Porque é que estou a pintar o céu de azul se o céu é branco?*

Esta questão foi colocada pela criança RL aquando da pintura do cartaz que ia ser colocado na festa do Agrupamento, tendo como tema *Luz, Arte e Ciência*.

O projeto foi desenvolvido tendo por base a construção da teia, seguidamente foi-se tentar encontrar respostas para as tantas questões levantadas:

- *Porque é que há dia e noite?*
- *De que cor é o céu?*
- *Quais são os animais que “vivem” de noite?* (Animais Noturnos)
- *O que é a Luz Natural e a Luz Artificial?*
- *Porque vemos a Lua de diferentes formas?* (As Fases da Lua)

- *Como se forma o arco-íris?*

Após esta primeira fase de implementação do projeto, seguiu-se a questão *o que querem saber mais sobre a Luz e a Cor?*. Anotou-se todas as curiosidades e dúvidas das crianças e procedeu-se às atividades, tendo em consideração o seu interesse. Realizaram-se, ainda, algumas Experiências no âmbito do projeto como o *Carro Solar*”; *Separação das Cores*; e *Cores primárias e cores secundárias*.

Primeiramente recorreu-se à pesquisas em livros; no computador, principalmente na internet; e visualizaram-se vídeos. De facto, as crianças compreenderam de imediato o que lhes ia sendo explicado e compreendiam as suas pesquisas. Desde que o início da implementação do projeto, as suas ânsias por descobrir mais coisas sobre a *Luz* eram cada vez mais evidentes.

É de salientar, que as crianças já possuíam alguns conhecimentos, detendo algumas noções reais.

Considerou-se o facto de, tal como consta nas OCEPE, *tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupões que também esses saberes, deverão ser tidos em conta e que a educação pré-escolar, bem como todos os níveis de ensino, não os poderão ignorar* (ME, 2016).

2.3.3. Divulgação do Projeto

Por último procedeu-se à divulgação do projeto em questão. Esta consistiu na elaboração de um cartaz que focou as aprendizagens que as crianças afirmaram ser mais significativas. Esta escolha foi realizada depois da visualização de desenhos, fotografias, entre outros, e conversa do trabalho de projeto realizado.

O cartaz final expôs-se no hall de entrada do JI para que os encarregados de educação tivessem contato com o projeto.

2.3.4. Considerações Finais do Projeto

Esta foi uma experiência pertinente, para as crianças, uma vez que despertou o interesse e a curiosidade pelo mundo que as rodeia, desenvolveram o espírito de grupo e resolução de problemas e a estimular o uso de materiais diversificados.

Este projeto foi complexo pelo grau de dificuldade em responder a algumas questões de forma clara e que as respostas fossem perceptíveis e motivadoras para o grupo, tentando ter em conta a importância de ouvir a criança e que seja ela um ser participativo. Assim, há que referir que, perante o conteúdo do projeto, foi necessário utilizar uma pedagogia de transmissão em alguns momentos pela memorização de conteúdos e a sua reprodução. Mesmo assim, teve-se em conta que cada criança tem *voz própria* e pensamento próprio e, por isso mesmo, o projeto decorreu numa pedagogia participativa em que se concretizou na criação de espaços e tempos pedagógicos, valorizando-se experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos. A criança não foi vista como tábua-rasa, mas como um participante com agência. No decorrer do projeto as crianças questionaram, participaram na planificação (tiveram também a opção pelo momento em que queriam trabalhar no projeto) e na pesquisa.

De uma forma holística, a elaboração do projeto revelou-se trabalhosa e, algumas vezes difícil, no entanto a forma insaciável com que as crianças se empenharam no projeto e nas atividades inerentes, bem como os seus *feedbacks*, constituiu um pilar na prática, conseguindo-se trabalhar alguns aspetos pessoais como ser mais confiante, mais reflexivo e capaz de tornar a prática num ato dinâmico e consciente.

Considerou-se portanto, esta experiência, uma mais-valia enquanto futura educadora, é nas dificuldades que evoluímos.

Secção B – Contextualização e Itinerário Formativo no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Contextualização da Prática Educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A caracterização apresentada reflete o conhecimento obtido durante as observações e fundamentou-se na recolha de informações originárias da observação direta das aulas no 1º CEB. A articulação das informações recolhidas visa a elaboração de um conjunto de orientações pedagógicas que fundamentaram, ao longo da prática supervisionada, as intervenções.

1.1. Caracterização e organização do Agrupamento

1.1.1. Meio Envolvente

O Agrupamento de Escolas foi fundado em 1970 e as suas salas de aula eram distribuídas por vários estabelecimentos da cidade. As atuais instalações foram inauguradas poucos anos depois.

Por motivos de reestruturação escolar foi inaugurada uma EB1, na qual passaram a decorrer as atividades letivas de várias turmas de outra escola do Agrupamento. Para além da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos, o AE é composto também por um Jardim de Infância e cinco Escolas do 1.º Ciclo, enquadradas geograficamente pelas características urbanas.

1.1.2. População Escolar e Recursos Humanos

O Agrupamento possui mais de um milhar de alunos, distribuídos pelos diferentes ciclos – Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, estando alguns deles referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Esta população é constituída, na sua maioria, por alunos cuja residência se situa na área de influência das escolas. No entanto, alguns vêm diariamente de localidades limítrofes, por motivos relacionados com a proximidade ao local de trabalho dos pais. Serve, por conseguinte, uma população marcadamente urbana,

existindo, no entanto, uma minoria rural que é servida por uma escola básica e pela sede do Agrupamento.

Ao nível do pessoal docente, existem 149 professores distribuídos pelos departamentos de Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Ciências Sociais e Humanas, Línguas, Matemática, Ciências Experimentais e Expressões. Colaboram no Agrupamento 2 Técnicos Superiores (Psicólogos), 1 Coordenadora Técnica, 10 Assistentes Técnicos, 34 Assistentes Operacionais e 6 Auxiliares de Ação Educativa. Na sua maioria, apresentam um vínculo estável ao agrupamento, o que permite uma interação e sintonia favoráveis ao sucesso educativo dos alunos.

1.1.3. Estruturas de Gestão Pedagógicas

O AE é dotado de um Conselho Geral¹ e um Conselho Pedagógico²

Para além destes órgãos, o Agrupamento possui ainda um Conselho Administrativo, que toma decisões em relação às matérias administrativo-financeiras e que é constituído por três elementos, que exercem a função de Diretor, Subdiretor e Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

¹ Conselho Geral - constituído por 20 elementos, que contempla pessoal docente e não docente, representantes autárquicos e representante dos pais, tendo como função participar e representar a Comunidade Educativa e definir as linhas orientadoras das atividades, criando o Regulamento Interno (RI) do Agrupamento e elegendo o seu Diretor. Este último administra e gere o agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. No Agrupamento em questão, este órgão, é formado por quatro elementos, que exercem funções de Diretor, Subdiretor e Adjuntos.

² Conselho Pedagógico - constituído por 15 elementos, presidido pelo Diretor do Agrupamento e que tem como competências a coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Diretamente relacionados com o Conselho Pedagógico estão os departamentos curriculares, dos quais fazem parte os coordenadores de departamento e os docentes do departamento, e aos quais compete a responsabilidade de orientar as atividades e vivências dos docentes, permitindo um crescimento conjunto, ao mesmo tempo que perseguem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. São também constituídos pelos Conselhos de Turma, que por sua vez são formados pelo Diretor de Turma, o Secretário de Turma, os Docentes de Turma, o Delegado de Turma e pelo Encarregado de Educação; pelo Conselho de Diretores de Turma; pelo Conselho de Docentes, constituído pelos professores e educadores; pelo Conselho de Delegados e Subdelegados de Turma, formado pelos delegados e subdelegados de turma; pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação do Jardim de Infância, do 1.º, do 2.º e do 3.º Ciclos; pela Associação de Estudantes e pelos Representantes de Turma.

Por estar inserido no meio urbano, o Agrupamento participa ativamente na vida da comunidade envolvente, convidando inclusive os pais a participarem nas atividades que vão sendo desenvolvidas. Desta forma, o Agrupamento conta com o apoio das Juntas de Freguesia que abrange e de outras instituições da cidade.

1.1.4. Intencionalidades Educativas

No sentido de conferir ao Agrupamento, enquanto comunidade educativa com características próprias e exclusivas, a prática da autonomia e da participação, foi construído o Projeto Educativo (PE)³. Este documento é um guia orientador da ação educativa do Agrupamento que explicita os valores que esta comunidade educativa aceita e promove. Centra-se numa linha prioritária de ação dedicada à Cidadania nas suas mais variadas vertentes, reforçando uma formação do indivíduo enquanto cidadão responsável para consigo, para com os outros e para com a sociedade.

O Plano Anual de Atividades (PAA)⁴ *deve ser encarado numa dupla perspetiva: ser um instrumento de planificação, na medida em que procura elencar as atividades a desenvolver no decurso do ano letivo, e de desenvolvimento e comunicação por parte de todos os atores escolares, de modo a criar sinergias capazes de tornar o todo maior que a simples soma das partes* (Rodrigues, A. et al, 2015, p.3).

³ O PE é um documento que confirma a autonomia das escolas, assim o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, entende por autonomia da escola (...) *a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (...)*, sendo este o (...) *documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (...)* (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, Cap. III, Art.9.º).

⁴ O PAA constitui um dos instrumentos de autonomia, previstos na alínea c) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este documento tem como objetivo *planificar actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar* (Costa, 1994, p.27).

A dinâmica do Agrupamento mostrou permitir a integração de outras atividades que surgissem e consideradas pertinentes, prosseguindo com os objetivos e metas definidos no PE da Escola.

Um outro documento que rege as instituições, é o Regulamento Interno (RI)⁵, assim sendo, o RI do Agrupamento é um instrumento que serve como código de conduta individual e organizacional e, ao mesmo tempo, servirá para operacionalizar os princípios da autonomia na construção de uma escola mais solidária, mais cooperativa, mais exigente e responsável. Este documento visa, portanto, concretizar plenamente a conceção de uma escola inserida na comunidade, de modo a potenciar os recursos disponíveis e a reforçar a articulação entre os vários níveis de educação e de ensino existentes no Agrupamento.

O Projeto de Atividade de Enriquecimento Curricular deste Agrupamento contempla atividades de frequência obrigatória e outras de frequência facultativa. As atividades de Apoio ao Estudo, de Inglês e de Atividade Física e Desportiva são de frequência obrigatória, enquanto as atividades de Expressões e outras atividades que visam a exploração do Português – Arte de Comunicar, das Ciências – Brincar com as Ciências, e da Matemática – Poder dos Números, são de frequência facultativa. A entidade que executa as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). No entanto, o apoio ao estudo é dinamizado por professores do agrupamento e a supervisão pedagógica das AEC é efetuada de acordo com o RI do Agrupamento.

1.2. Caracterização da Escola

1.2.1. Meio Envolvente

O Centro Escolar insere-se numa das maiores freguesias da região Centro e uma das maiores de Portugal, na qual as povoações rurais e urbanas se interligam,

⁵ O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril define o RI como o *documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar* (Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Cap. II, artigo n.º 9).

onde se concentram numerosos serviços e comércio e onde habita a maioria da classe média/alta da cidade, distanciando-se cerca de 700 m da escola sede do Agrupamento. Este facto tem reflexos claros ao nível geral dos conhecimentos dos/as alunos/as, que é alto, e à ação pedagógica dos/as professores/as, que se pauta pela exigência.

1.2.2. População Escolar e Recursos Humanos

A escola, no momento do estágio, é frequentada por 293 alunos, distribuídos por 12 turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, e provenientes, na sua maioria, de um meio socioeconómico médio/alto.

A escola contempla 1 Coordenadora de Estabelecimento, 12 professores Titulares de Turma, 2 professores de Apoio Educativo, 1 professor de Terapia da Fala, 1 professor de Educação Moral, Religiosa e Católica (EMRC), 1 Psicólogo, 2 professores de Educação Especial e 6 Assistentes Operacionais.

Cada turma está à responsabilidade de um/a professor/a durante as atividades letivas, que decorrem durante a manhã e a tarde. A manhã divide-se em dois períodos, sendo que o primeiro começa às 9h00 e termina às 10h30, seguindo-se um intervalo de 30 minutos. Portanto, os alunos retomam as atividades letivas às 11h00 e terminam às 12h30 para almoçarem durante um período de 1h30. Durante a tarde, os/as alunos/as regressam às 14h00, tendo aulas, de forma ininterrupta, até às 16h00. As AEC funcionam diariamente entre as 16h30 e as 17h30, havendo um intervalo de 30 minutos, para as crianças lancharem.

1.2.3. Relações Interpessoais e Organizacionais

Durante o estágio observou-se um bom clima relacional existente entre toda a comunidade escolar. Todos/as os/as professores/as mostraram ser, para além de colegas, amigos/as, transmitindo uma ligação de respeito, cooperação e companheirismo. Da mesma forma, verificou-se esta ligação com o pessoal não

docente, não só entre os/as assistentes operacionais, como entre professores/as e os/as assistentes operacionais.

Quanto à relação entre professores/as e alunos/as, constatou-se que esta era igualmente excelente. Tal foi verificado, na maioria das vezes, no recreio, onde os/as professores/as mostraram conhecer e ter uma ligação, não só com os/as alunos/as da sua turma, como todos os restantes alunos/as da escola.

À semelhança do referido anteriormente, também as relações com os pais das crianças se revelaram positivas. Os/as pais/mães mostraram-se sempre atentos/as e participativos/as na vida escolar, havendo inclusive uma Associação de Pais que realiza atividades na escola em conjunto com os/as professores/as. Além disto, todos os outros/as pais/mães se mostravam preocupados/as, apresentando-se na escola não só quando eram solicitados/as pela professora, mas também quando achavam necessário recolher informações junto desta, mostrando-se sempre disponíveis a colaborar no sucesso escolar dos filhos/as.

1.2.4. Estruturas Físicas e Recursos Materiais

Por ser muito recente, a escola possui excelentes condições, quer ao nível estrutural do edifício, quer ao nível de equipamentos e acessos, ocupando uma área total de 11 800 m².

O espaço exterior (vide apêndice XI) é composto, na parte da frente da escola, por um campo de jogos, em que a sua utilização funciona em sistema rotativo entre os vários anos de escolaridade; por um parque infantil; um amplo espaço ao ar livre; e ainda uma zona com mesas e cadeiras de madeira. Na parte de trás, a escola possui uma pequena casa de arrumos, uma zona relvada e uma pequena horta.

Relativamente ao espaço interior (vide apêndice XIII), este encontra-se dividido em dois andares, sendo que no rés do chão existem cinco salas de aula, todas equipadas com um quadro branco, um quadro interativo, um computador com acesso à internet, um polivalente (cantina) – onde funciona o serviço de refeições distribuídos em dois turnos, três gabinetes, uma reprografia, uma sala de arrumos e quatro casas de banho.

No primeiro andar existem sete salas de aula igualmente equipadas, uma sala de professores, uma sala de arrumos, quatro casas de banho e uma biblioteca escolar. Esta última está integrada no programa de rede de bibliotecas escolares a nível nacional, e à disposição da comunidade vários equipamentos, como uma secretária com um computador para utilização dos professores, um LCD, um leitor de DVD, um quadro interativo, seis mesas duplas, uma mesa redonda, 24 cadeiras, 6 sofás, 7 *poufs*, 4 computadores portáteis e 2 fixos.

A escola possui, ainda, saídas de emergência, plano de evacuação, sistema de alarme, anti-incêndios e de climatização, e acessibilidade a pessoas portadoras de doenças.

No entanto, consideramos que a escola deveria ter um polidesportivo, uma vez que a ausência deste condiciona a prática desportiva dos alunos em tempo de chuva. Também a ausência de espaços cobertos no exterior da escola condiciona, em muito, a circulação dos alunos durante os intervalos nos dias de chuva. Nestas ocasiões, os/as alunos/as ficam confinados ao *hall* de entrada da escola que apresenta dimensões muito reduzidas.

1.2.5. Programa Eco Escolas

A escola está inserida no programa Eco Escolas, um Programa Internacional da *Foundation for Environmental Education*, desenvolvido em Portugal desde 1996 pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE). Pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

O Programa é coordenado a nível internacional, nacional, regional e de escola. Esta coordenação multinível permite a confluência para objetivos, metodologias e critérios comuns que respeitam a especificidade de cada escola relativamente aos/às seus/suas alunos/as e características do meio envolvente.

Para além do apoio das pessoas e Instituições da Comissão Nacional, o Eco Escolas conta ainda com a parceria de vários municípios e apoios específicos de mecenas para algumas das suas atividades. Fornece ainda metodologia, formações,

materiais pedagógicos, apoios e enquadramento ao trabalho desenvolvido pela escola.

Depois de inscritas as escolas da rede recebem um conjunto de informações e orientações facilitadoras da implementação do Programa. A coordenação organiza atividades de formação, como o Seminário Nacional e de divulgação como o Dia Bandeiras Verdes, entre outras. O/A professor/a coordenador/a em cada estabelecimento de ensino, é o ponto focal do Eco Escolas no terreno, sendo da sua responsabilidade a reunião de condições, meios e estratégias para levar a bom porto a implementação da metodologia proposta.

A escola deve manifestou vontade de melhorar o seu desempenho ambiental, envolvendo os/as alunos/as nos processos de decisão e implementação do Programa. Em qualquer das suas fases, tem de existir concordância de adesão ao programa por parte do/a diretor/a ou presidente da escola, assim como a declaração do interesse do Município em colaborar com a escola.

Para receber a Bandeira Verde a escola tem de demonstrar ter seguido a metodologia dos 7 passos: 1. Conselho Eco Escolas (vide apêndice XIX); 2. Auditoria Ambiental; 3. Plano de Ação; 4. Trabalho Curricular; 5. Monitorização e Avaliação; 6. Envolvimento da Comunidade.

1.3. Caracterização da sala de aula

As aulas decorriam num sala ampla, colorida, com três grandes janelas e climatizada através do sistema de aquecimento central (vide apêndice XII).

Teixeira e Reis (2012) referem que (...) *a ação pedagógica do professor reflete-se na organização que faz do espaço da sala de aula. Se se pretender uma prática eficaz e se a eficiência for a meta, o espaço deverá ser adequado ao ambiente consoante os objetivos a atingir* (p. 176).

A forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos/as alunos/as (Arends, 2008).

Assim, a flexibilidade na disposição das mesas assume um papel muito importante quando se considera o uso adequado do espaço da sala de aula. Neste sentido, as mesas estavam dispostas em 3 filas, ou seja, *a sala estava voltada para a professora, para o quadro branco mas não para o grupo em si* (Teixeira e Reis, 2012, p.170). O espaço da sala encontrava-se assim organizado por opção da professora cooperante, que considera que esta disposição da sala de aula facilitava a manutenção da disciplina e da ordem, proporcionando um maior controlo da turma. Esta disposição mais tradicional da organização do espaço da sala de aula, revela ser a mais adequada (...) *para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, na informação escrita no quadro ou projetada, quer durante a exposição de um tema, quer durante o trabalho individual no lugar* (Teixeira e Reis, 2012, p.172). Contudo, esta organização do espaço da sala não possibilita a discussão nem as atividades em pequenos grupos, ou seja, não é favorável às abordagens de ensino centradas nos/as alunos/as que dependem da interação entre os/ mesmos/as (Arends, 2008; Richardson, 1997).

No entanto, a professora optava por colocar os/as alunos/as com mais dificuldades junto dos/das alunos/as com menos dificuldades, bem como os/as que apresentavam um comportamento desajustado junto com os/as alunos/as que apresentavam um comportamento mais adequado.

Observou-se uma sala rica em recursos didáticos, possuindo, como já referido anteriormente, um quadro interativo, um quadro branco, um projetor e um computador com ligação à internet. Apesar da diversidade e riqueza de materiais e recursos disponíveis, estes eram pouco utilizados pela professora que privilegiava e sustentava as suas práticas, recorrendo sistematicamente ao uso dos manuais escolares adotados pela instituição. Segundo Cardoso (2013), *os recursos didáticos podem ter várias vantagens: tornam a mensagem mais rigorosa e chamativa pois, em geral, desperta a atenção do aluno, ajudando-o, por esta via, a compreender melhor a temática* (...) (p.170).

Em relação a outros recursos utilizados em sala de aula, existiam ainda os dicionários, que eram consultados sempre que havia dúvidas a este nível. O material

utilizado em Expressão e Educação Plástica era maioritariamente fornecido pela escola e reutilizado pelos/as alunos/as.

Qualquer outro recurso possível de ser utilizado em sala de aula era, habitualmente, levado pelas estagiárias e, por vezes, construído pelas mesmas, como por exemplo: jogos adaptados aos conteúdos a abordar, histórias contadas em *PowerPoint*, *CDs* com músicas e histórias, flanelógrafos e cartazes. Estes materiais eram posteriormente aproveitados pela professora.

O manual escolar era utilizado frequentemente nas aulas como ferramenta para ensinar os conteúdos curriculares, para a correção do trabalho de casa e para a realização de tarefas. Em casa, o manual era utilizado como forma de consolidação das aquisições e das aprendizagens.

1.4. Caracterização da turma e a Organização do Trabalho Pedagógico

A turma do 2.º ano contava com 26 alunos/as – 14 raparigas e 12 rapazes – oriundos/as a maioria, de famílias da classe média e alta. Todos/as os/as alunos/as frequentaram o Jardim de Infância e tinham 7 anos de idade, à exceção de um aluno com 6 anos de idade.

Em relação às aprendizagens, a turma apresentava alguma homogeneidade, isto é, a turma adquiria conhecimentos e atingia os objetivos com o mesmo ritmo. No entanto, existiam alguns ritmos diferenciados de trabalho individual e de realização.

Dois alunos encontravam-se referenciados com NEE, apresentando algumas dificuldades de raciocínio lógico nas diferentes situações e, em particular, na resolução de situações problemáticas, escrevendo com alguns erros ortográficos, apresentando pouca fluência na leitura e um ritmo de trabalho lento. Segundo a informação transmitida, um dos alunos tinha como diagnóstico Hiperatividade e Défice de Atenção, os seus comportamentos eram desajustados, de inquietude e de impulsividade. Apesar disso, e com a toma de um fármaco, o aluno revelava-se mais concentrado, com períodos mais longos de atenção/concentração, mais motivado e persistente na realização de tarefas e mais organizado.

O outro aluno referenciado com NEE apresentava comportamentos de irrequietude e de impulsividade, baixa autoestima e mostrava-se antissocial nas diferentes situações. A sua caligrafia era um pouco irregular, no entanto revelava boas capacidades cognitivas, nas áreas curriculares disciplinares nucleares.

No geral, os/as alunos/as desta turma possuíam uma grande capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender, revelando alguma responsabilidade e autonomia.

Por vezes, era notória a incapacidade de ouvirem os interesses e opiniões dos outros suscitando alguns conflitos com ideias controversas. No entanto, quando a professora cooperante ou até as estagiárias os questionavam acerca de algum erro cometido, estes eram bastante sinceros, admitindo-o. A turma mostrava ter um espírito de entreajuda muito grande, pois as crianças disponibilizavam-se para se ajudarem mutuamente, quer em exercícios acerca de algum conteúdo, quer em situações do dia-a-dia.

Em termos de comportamento, a turma era conversadora e muito distraída. Assim, e devido à sua *infantilidade* visivelmente presente, normal da idade, qualquer comentário ou situação diferente era razão para surgirem gargalhadas e barulho de fundo.

Conclui-se então, que, na sua maioria, a turma era bastante participativa e dinâmica, havendo apenas algumas crianças que, por timidez e/ou insegurança, só o faziam quando solicitadas. Por outro lado, alguns/as alunos/as destacavam-se por serem mais participativos do que outros e/ou por participarem mas nem sempre respeitarem a sua vez de falar.

2. Itinerário Formativo

A prática pedagógica decorreu no ano lectivo 2015/2016 ao longo de 13 semanas, apenas com a interrupção letiva do Natal.

O período de estágio foi repartido em duas fases – a de observação e a de intervenção – enfatizando-se, neste itinerário, as práticas recorrentes e assinalam-se os aspetos importantes, tendo em conta o período do estágio.

2.1. Fase I: Fase de observação

2.1.1. Metodologias da Professora Cooperante

A pedagogia é, segundo Marques (2000) *uma reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino* (p.145). A partir da pedagogia, um profissional de educação tem a oportunidade de apreciar os valores pedagógicos, bem como procurar e relacionar a eficácia desses valores à sua prática.

Conscientes das particularidades que contemplam o perfil docente, é fundamental que um/a professor/a interligue a ação com os aspetos que considera relevantes para o crescimento e desenvolvimento dos/as alunos/as. Mediante os diversos modelos pedagógicos, o/a professor/a optará por aquele com que mais se identifica: uns com cariz mais tradicional e outros mais ativos e centrados no/a aluno/a.

Segundo Júlia Formosinho (2007), existem duas formas distintas de fazer pedagogia: a pedagogia baseada no modo transmissivo e a pedagogia de ensino baseada no modo participativo. Foi neste sentido que se constatou que as escolhas pedagógicas da professora cooperante caracterizam-se pelo tradicionalismo. Peculiaridades como o apego ao manual escolar e predomínio de aulas expositivas foram algumas das realidades constatadas e refletidas ao longo percurso.

A pedagogia diretiva, de tipo transmissivo, *refere-se a um modelo de ensino que privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e basicamente orientadas para metas e objetivos definidos com rigor. (...) O objectivo é dotar o aluno de um reportório de respostas cada vez mais adequadas aos objetivos de instrução definidos previamente* (Marques, 2000, p. 105).

Nesta linha de pensamento, na pedagogia diretiva, a participação dos/as alunos/as caracteriza-se por ser diminuta, pois a ação é protagonizada pelo/a professor/a e o/a aluno/a aprende caso seja submetido/a às orientações do/a mesmo/a. Ao/à professor/a, importa ter uma base teórica para transmitir o saber aos/às alunos/as, sendo estes/as os/as responsáveis pela integração desses saberes.

As ideias principais que orientam este modelo baseiam-se no paradigma do estímulo-reforço. O fundamento das teorias comportamentalistas/*behavioristas*, no que diz respeito à aprendizagem, reside no conceito de associação: a aprendizagem é o resultado de conexões, de associações entre Estímulos e Respostas. Desta forma, o reforço assume um papel basilar no processo de aprendizagem. Na sequência de uma resposta, e em função do seu resultado, deve ser fornecido um estímulo. Em consequência, em futuras situações idênticas, aumentará a probabilidade de ser dada a mesma resposta ou, pelo contrário esse estímulo levará ao seu desaparecimento. (Inácio, 2007)

Skinner (1953) estabeleceu pela primeira vez os pressupostos da aplicação dos princípios do condicionamento operante e, desde então, verificou-se um interesse crescente pela sua utilização na área da educação. Segundo Inácio (2007), *na aprendizagem por condicionamento, coloca-se a tónica nos reforços, na estruturação e sequencialização da informação; a aprendizagem depende totalmente das condições externas. Assim, sob este ponto de vista, desde que as condições sejam as mesmas, todos os indivíduos devem obter o mesmo resultado na aprendizagem* (p. 9).

No entanto, nas teorias comportamentalistas o/a aluno/a é tido como um ser que responde a estímulos do meio exterior, não levando em consideração o que ocorre na sua mente no decorrer do processo. É visto como um ser passivo que depende do/a professor/a, uma vez que é este/a que o leva a atingir um determinado objetivo estabelecido previamente (Inácio, 2007).

Posto isto, como estratégias, para provocar e manter a atenção dos/as alunos/as, frequentemente foi utilizado o método expositivo, demonstrativo e interrogativo, pela professora. O método interrogativo, ainda que possa ter remetido

para uma metodologia mais ativa, por parte da professora cooperante, foi sempre controlado pela mesma para que os/as alunos/as respondessem ao que esta pretendia.

No decorrer da observação, verificou-se que a modalidade de trabalho privilegiada pela professora cooperante era a de trabalho individual, dessa forma, o trabalho em grupo era inexistente. Apesar disto, a professora, sempre que necessário, orientava os/as alunos/as de forma diferenciada.

No que diz respeito à avaliação, esta deve ser entendida como *uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção como o grupo e com cada aluno e aluna em particular* (Diego, 2000, p. 60).

Assim, a avaliação esteve sempre presente no desenvolvimento e êxito da prática educativa da professora cooperante dos/as alunos/as, era realizada através da observação direta em aula e através dos registos escritos, como a organização do caderno diário, as fichas formativas e as fichas de avaliação sumativas.

Quanto às atitudes e comportamentos, os/as alunos/as eram avaliados/as através de mapas de comportamento e de presença.

2.2. Fase II: Fase de intervenção

2.2.1. Opções Pedagógicas

A sala de aula *é o momento da construção, demonstração, reconstrução didática* (Martins, 2009, p. 283). Face ao exposto, o estágio é caracterizado por ser um momento singular para os/as estagiários/as experienciarem a prática pedagógica.

Ao longo de todo este percurso, as intervenções pedagógicas foram apoiadas em diferentes métodos e modelos de ensino de acordo com as atividades a implementar e com o contexto da turma. Se por um lado, alguns modelos foram escolhidos de forma a dar continuidade à ação da professora cooperante, por outro, houve a preocupação de envolver novas experiências de aprendizagens focadas na comunicação de cada criança, no aprender através da ação, numa perspetiva construtivista. Arends (2008) defende que o/a professor/a não deve ficar reduzido a

um conjunto de práticas, mas sim estar atento a todas elas, bem como às características do grupo, para que as possa adaptar.

Para os construtivistas, o conhecimento é o produto da interação do homem com o meio físico e social, assim como a inteligência. Construtivismo significa que o conhecimento não é dado, é construído através das interações sociais. Os mais experientes ajudam os menos experientes na resolução conjunta de problemas. No que concerne à prática pedagógica, os construtivistas colocam a tónica na experiência, na construção do conhecimento através da argumentação, do trabalho colaborativo, na discussão e no debate. Defendem que a aprendizagem depende de atividades de experimentação e exploração. Os/as alunos/as constroem representações internas do conhecimento e interpretações pessoais das suas experiências. É neste sentido que, numa prática pedagógica de orientação construtivista, os/as alunos/as assumem a coresponsabilidade da sua própria aprendizagem, selecionam e desenvolvem as suas próprias estratégias e muitas vezes os seus próprios objetivos. Na perspetiva construtivista da aprendizagem, a autonomia, a interação e a cooperação são dimensões centrais (Inácio, 2007).

Nesta perspetiva, o paradigma construtivista considerou uma desvantagem “despejar” a informação para os/as alunos/as, sem os envolver no processo de tomada de decisão e sem avaliar as suas capacidades de construir o conhecimento. Aconselha uma aprendizagem guiada, que fornece orientação sempre que necessário e que coloca o/a aluno/a no centro do processo de aprendizagem. Inácio (2007) refere que com a abordagem da aprendizagem baseada no construtivismo libertaram-se os/as alunos/as das restrições do conhecimento pronto e acabado.

Assim, o/a aluno/a passou a procurar, de forma orientada, e com um certo grau de autonomia, o conhecimento/informação de que realmente precisa. É nesta linha de pensamento, que ao longo das práticas, foi estimulado o método de pesquisa, o trabalho em grupo e uma articulação entre a teoria e a prática.

O trabalho coletivo e em equipa proporcionou vários momentos para construir situações de aprendizagem. Assim, partiu-se sempre dos interesses e conhecimentos prévios dos/as alunos/as, que serviam de ponte para novas

aprendizagens, fazendo com que estes/as se expressassem com mais facilidade e refletissem através de questões expostas na aula. Niza (1998) regista que *a cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, [se] tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola* (p.4).

Ao longo do estágio, foram vários os métodos utilizados para conseguir dinamizar com a turma, da melhor forma, os conteúdos programáticos, fazendo com que os alunos os aprendessem. Esta escolha depende *bastante do grau etário e de autonomia dos alunos, tipo de objetivo da aula e do grau de conhecimentos que se pretenda que o aluno adquira* (Cardoso, 2013, p. 161).

O método expositivo era frequentemente utilizado quando se pretendia introduzir algum conteúdo que pudesse suscitar maior dificuldade.

A utilização do método interrogativo ocorreu, em grande parte, aquando da consolidação de conteúdos para as fichas de avaliação sumativas. Relativamente a este método, segundo Cardoso (2013), trata-se de um método em que o/a professor/a faz perguntas no sentido de fazer progredir a aquisição de conhecimentos.

Contudo foram proporcionados momentos em que os/as alunos/as construíssem o seu próprio conhecimento, com o intuito de *aproveitar o mais possível a máxima do «saber-fazer», levando estes a aproveitarem os tempos tutoriais, e as horas de contacto, para desenvolverem, eles próprios, a capacidade de análise e de síntese que lhes permitirá integrar os conhecimentos* (Borrego, cit in Cardoso, 2013, p.163).

Podemos também enquadrar a prática, dentro da pedagogia relacional, visto que, criou-se um espírito de interação com os/as alunos/as, levando-os a problematizar e a pensar por eles/as, na resposta a problemas ou situações que iam surgindo.

Procurou-se, ao longo das práticas, auxiliar os/as alunos/as a clarificar as suas necessidades, dificuldades e desejos, o que está profundamente ligado à capacidade de saber ouvir; procurámos ajudar os/as alunos/as a contextualizar as suas

aprendizagens e a sua forma de aprender dando *feedback* positivo; procurámos conceptualizar, isto é, dar explicações e indicar teorias que os/as pudessem ajudar na resolução de problemas; procurámos desafiar-los/las a encontrarem respostas por si mesmos/as, propondo situações e problemas que levassem ao questionamento e à procura de soluções eficazes.

Foi intenção ao longo do estágio estabelecer uma relação interpessoal aberta e positiva com os/as alunos/as, fomentando um ambiente social amigável e sobretudo facilitador da aprendizagem. Desta forma, respondeu-se de forma positiva, transmitindo interesse por eles/as. Manteve-se uma boa capacidade de comunicação, aceitando-se as diferenças individuais de cada um/a. Houve uma postura descontraída e sempre recetiva às questões que eram colocadas. Procurou-se ainda, ser flexível alterando/ajustando muitas vezes as planificações de forma a ir ao encontro das reais necessidades e interesses dos/as alunos/as.

2.2.2. Regras de Funcionamento e Rotinas de Trabalho

As regras de atuação dentro da sala de aula foram negociadas e construídas com os/as alunos/as. Assim, algumas das regras mais importantes eram: colocar o dedo no ar para pedir a vez; aguardar, em silêncio, a sua vez de falar; ouvir e respeitar os outros e entrar e sair da sala ordeiramente.

As rotinas atuam como *as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, subsistem a incerteza do futuro* (Zabalza, 1998, p.52).

As rotinas são igualmente uma forma eficaz de criar responsabilidade, coesão, sentido de pertença à turma e aumento da autoestima e, portanto, funcionaram também como um instrumento importante de integração na turma dos/as alunos/as com ritmos mais lentos ou com maiores dificuldades de aprendizagem.

Assim, no que diz respeito às rotinas de trabalho, semanalmente, eram distribuídas tarefas por vários/as alunos/as, funcionando de forma rotativa. Tarefas como distribuir os cadernos e os manuais de cada área, distribuir o leite escolar e o

pão pelos colegas antes do intervalo, ficar responsável pela organização da sala, distribuir as fichas da professora, entre outras.

Para além disto, todas as segundas-feiras, os/as alunos/as tinham a possibilidade de se deslocarem à biblioteca da escola para requisitarem livros e/ou assistirem a uma sessão dinamizada pela professora bibliotecária. As estagiárias, no decorrer deste percurso formativo, também estiveram envolvidas nas atividades dinamizadas pela biblioteca escolar, trabalhando em parceria com a professora bibliotecária. Como foi possível constatar, com a ida da escritora Alice Cardoso à escola, as estagiárias envolveram os/as alunos/as na leitura/análise de um poema do livro *Vou pintar um arco-íris...e outras histórias* e, adotando uma postura de interdisciplinaridade, os alunos tiveram a oportunidade de ilustrar um painel, em papel de cenário, sobre o livro em questão, reutilizando materiais.

Diariamente e num esquema rotativo, dois ou três alunos/as realizavam o reconto de livros por eles/as escolhidos. Através desta prática, a professora cooperante promovia a formação de leitores/as atentos/as e críticos/as, dando mais consistência e sentido ao ensino da língua, na medida em que *o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação* (Programa de Português do Ensino Básico, 2015, p. 8).

2.2.3. Gestão do Tempo

Relativamente a este aspeto, a professora cooperante cumpria, maioritariamente, o tempo que planificava para cada área curricular. Contudo, existia flexibilidade sempre que a professora considerava importante, e a planificação era alterada no momento, pois o importante era que os/as alunos/as compreendessem os conteúdos pretendidos de forma eficaz.

2.2.4. Articulação Curricular

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB⁶, o/a professor/a tem o dever de *desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.*

O/a professor/a titular de turma, enquanto coordenador/a do plano de trabalho da turma, é o/a principal responsável pela *adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo* (MEC., Decreto-Lei nº 51/2012 de 5 de Setembro, Art.41º). Assim, cabe ao professor do 1.º CEB *desenvolver aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem* (ME, Decreto-Lei nº241/2001, 30 de Agosto, Cap. II), potenciando situações de aprendizagem abrangentes, transversais, desafiadoras e estimuladoras promovendo uma constante e equilibrada articulação do saber e do saber fazer, cimentando o desenvolvimento das crianças para que sejam detentoras de cultura escolar, científica e social.

Neste sentido, durante a prática, as áreas curriculares estiveram interligadas através de um tema integrador. Inicialmente, considerou-se difícil, uma vez que nos tínhamos que cingir aos manuais adotados, seguindo o que estava já a ser trabalhado aquando da nossa chegada à escola. No entanto, sempre que havia uma temática a trabalhar (como por exemplo, o São Martinho, o Natal, *A Carochinha*; etc.) e ao decorrer do estágio, conseguiu-se concretizar uma maior e melhor articulação curricular.

⁶Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, onde são definidos os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

2.2.5. A Organização e Intervenção Pedagógica no 1.º CEB

A Prática Educativa do 1.º Ciclo envolveu três componentes que se interligam entre si: observação de aulas, intervenção de aulas e reflexão, ao longo de 13 semanas.

No decorrer do estágio, a intenção foi que as aulas se estruturassem por unidades temáticas, correspondendo a cada semana um tema aglutinador e transversal em torno do qual, nessa mesma semana, as atividades das diversas áreas curriculares se estruturassem. Contudo, e apesar dos esforços conseguidos neste sentido, nem sempre foi possível alcançar este objetivo. As planificações, por sugestão da professora cooperante, estruturaram-se frequentemente seguindo os conteúdos que se apresentavam nos manuais adotados pela escola, dando assim continuidade às suas aulas nos dias em que não havia estágio. Desta forma, procurou-se articular as nossas planificações com a planificação da professora.

As planificações foram orientadas, de acordo com outros princípios organizadores, com uma perspetiva de ensino/aprendizagem construtivista: pesquisa dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as; o uso do trabalho de grupo e da discussão na turma; o privilégio pela atividade do/a aluno/a; a promoção da autonomia do/a aluno/a e a diferenciação pedagógica.

Para além dos domínios trabalhados nas diferentes áreas de conteúdo de português, de estudo do meio e de matemática, os/as alunos/as puderam trabalhar e desenvolver técnicas diversas de expressão no âmbito da expressão e educação plástica, da expressão e educação físico-motora, da expressão e educação dramática e da expressão e educação musical.

A intervenção pedagógica em 1ºCEB (vide apêndice XXVIII.a), já refletiva com base no estágio, consistiu numa leitura articulada entre as características da turma atrás analisadas, a fundamentação das opções pedagógicas tomadas e as experiências educativas ocorridas.

Toda esta componente teve como objetivo desenvolver competências críticas, formar uma identidade profissional através de um contacto direto e da experiência de práticas inerentes à docência em 1.º CEB.

PARTE II
EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Secção C – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

1. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino – partilha de vivências, de experiências, de afectividade

Os avanços tecnológicos que caracterizam a sociedade dos nossos dias refletem-se na Escola, em todos os graus de ensino, não só nos níveis mais elevados, mas também na educação básica e na educação pré-escolar. É fundamental que o ensino se adapte de forma correta às novas exigências, para que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) influenciem positivamente a aprendizagem da criança, ao nível da integração e da compreensão do mundo que a rodeia (Brito, 2011).

As potencialidades apresentadas hoje pelas tecnologias conferem oportunidades até há algum tempo impossíveis de alcançar, nomeadamente a de descobrir, criar, gerir, publicar e partilhar conteúdos. Está-se perante a possibilidade de alterar as concepções tradicionais do processo de ensino/aprendizagem, acreditando que tal melhorará a qualidade do sistema educativo e contribuirá para a formação de crianças e jovens mais ativas e literadas, sendo a literacia digital uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Posto isto, optou-se por dar atenção especial à utilização das TIC, no presente documento, explicando-se com o facto das atividades diárias, em contexto de estágio na valência de Pré-Escolar, passarem muito pela utilização de meios informáticos.

Sendo o computador e a internet ferramentas importantíssimas para a pesquisa, para o manuseamento correto da internet, do teclado, do rato. As TIC revelaram-se também, durante o estágio, momentos de partilha de vivências, de experiências, de afetividade.

A introdução das TIC na Educação Pré-Escolar, quando possível, quer a nível de recursos humanos, quer materiais, só valorizará a formação pessoal e social de cada criança. Assim a interacção com os meios tecnológicos proporcionará à criança um melhor desenvolvimento cognitivo e social e a aquisição de novas competências resultantes da exploração das aplicações informáticas disponíveis.

De acordo com o que referem as OCEPE (ME, 2016) o/a educador /a deve observar a criança em situações do jogo simbólico e do faz de conta para *compreender o papel das tecnologias na vida da criança, e partir do que esta sabe para alargar o seu conhecimento e apoiar formas de o utilizar* (p. 93). Não podemos negar que *as tecnologias de informação e comunicação (TIC) representam um importante elemento de mudança social e cultural, constituindo a trave-mestra de um novo tipo de sociedade – a sociedade de informação e do conhecimento* (Ponte, 2002, p. 7). Aliado a esta mudança vive-se um intenso processo de transformações tecnológicas que vem influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mousquer e Rolim (2013) o educador precisa estar capacitado para o sucesso na utilização desses recursos no ambiente educativo. Ao usar as TIC nas áreas e domínios de aprendizagem, a criança aprende de uma forma lúdica, muito mais apelativa para o sucesso na aprendizagem. Os mesmos autores referem que o profissional de educação deve estar aberto a mudanças, a desenvolver projetos nas várias áreas do saber e ter uma noção exata das necessidades pedagógicas das crianças. O/a educador/a deverá aceitar os novos papéis que lhe surgem, nomeadamente como mediador/a do conhecimento. Deve ainda ser capaz de planear, realizar e avaliar as atividades do ensino/aprendizagem, tirando partido das TIC.

Desta forma, a sala de atividades estava estruturada de forma a ter um espaço destinado para o uso dos computadores que existiam. Dos dois computadores existentes, um apenas tinha jogos, sendo utilizado pelas crianças mais novas, enquanto o outro era, mais especificamente, destinado às crianças de 5 anos. A possibilidade da integração das TIC nos primeiros estádios de desenvolvimento da criança, nomeadamente na Educação Pré-Escolar, é primordial nos dias que correm, visto a aquisição de competências ao nível do plano tecnológico ser uma das principais componentes do ensino no futuro que se aproxima.

Após uma análise das condições oferecidas pelo Jardim de Infância, das características das crianças e da forma como já estava definida a utilização do computador, refletiu-se sobre o seu aproveitamento nas práticas educativas, centrando-as em duas vertentes: a vertente lúdica e a vertente investigativa.

A vertente lúdica contribuiu para o desenvolvimento da destreza manual, da capacidade de concentração, para a ordenação do espaço e do tempo e, ainda para o desenvolvimento das competências sociais, pois, quando as crianças jogavam aos pares ou em grupos de três, interagiam entre si, manifestando espírito de colaboração, como acontecia na realização de atividades não lúdicas. A nova tecnologia, tal como afirma Borges (2014).

Quanto à vertente de investigação e de pesquisa, a sua utilização na prática educativa foi muito útil para a aquisição de competências a nível cognitivo e cultural.

Como refere Chagas (2002, citado por Fonseca et al., 2008), as TIC permitem a reinterpretação e a readaptação de professores/as e de alunos/as, aos mais diversos níveis: na reorganização da escola, nas aprendizagens, nas práticas pedagógicas, na concretização de muitas tarefas escolares, na criação de redes de conhecimento e de trabalho colaborativo, entre outras coisas (pp. 105-106).

Alguns projetos que o JI desenvolve, como o *Skype* e o *eTwinning*, este último possibilitando o projeto *Siamo latini, siamo amici*, contribuíram para a modificação das práticas educativas. Projetos de enriquecimento cultural que permitem a interação com outras realidades e culturas.

Projeto *eTwinning*

Como referido, o Jardim de Infância participou, ainda, num dos projetos do *eTwinning* denominado *Siamo latini, Siamo amici* que envolvia, também, outros dois JI, um da Roménia e outro de Itália, e no qual se partilhavam saberes, atividades e vídeos que ajudassem a enriquecer os valores e a cultura.

O *eTwinning* é uma ação do Programa *Erasmus Plus*, da União Europeia e tem como principal objetivo criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à internet e às TIC. Foi criado com intuito de dar às escolas a oportunidade de aprenderem umas com as outras, de partilharem pontos de vista e fazerem amigos. Pretende-se promover a consciência do modelo europeu de sociedade multilingue e multicultural. O *eTwinning* é uma ação europeia que pretende ajudar os/as professores/as a

ligarem-se uns aos outros, para se encontrarem, partilharem e trabalhem em conjunto, como uma comunidade em rede.

O *eTwinning* disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores/as de infância, professores/as, diretores/as, bibliotecários/as) que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar. Resumidamente, sentir-se e fazer efetivamente parte de uma estimulante comunidade de aprendizagem na Europa. O portal *eTwinning* encontra-se disponível em 26 línguas e, atualmente, já envolve centenas de milhares de docentes e mais de seis mil projetos entre escolas da Europa.

Projeto Skype - “Aprender e Conviver à Distância”

O Projeto *Skype - Aprender e Conviver à Distância* (vide a apêndice V), realizou-se com três Jardins de Infância de diferentes AE. O *Skype* é uma plataforma de *software* que permite estabelecer comunicações de vídeo e voz através da internet, sendo também possível efetuarem-se chamadas em grupo. Uma vez que este projeto envolvia crianças de etnia cigana e crianças imigrantes, teve como objetivos primordiais relacionar entre si as crianças com culturas diferentes, medir relações interculturais e desenvolver a capacidade de superar relações estereotipadas. Desta forma, possibilitou o contacto com outros tão “iguais e tão “diferentes”, a valorização das culturas dos envolvidos e a proteção relativamente aos estereótipos, levando à desconstrução de alguns deles já enraizados; desenvolveu a capacidade de mediação entre culturas; e consciencializou todos os elementos envolvidos quanto às limitações no desenvolvimento de uma educação intercultural. Importa referir que no dia 3 de julho de 2014, no encontro TIC@Portugal’15, os três JI realizaram uma comunicação no âmbito deste projeto, comunicação que contou com o apoio das estagiárias.

Importa ainda referir que, as crianças utilizaram a internet como fonte de informação para algumas das atividades em curso como aconteceu, por exemplo, com o projeto *Luz e Cor* (vide apêndices VIII; IX; X), quando, devidamente orientadas, procuraram

as respostas para as suas questões. Na metodologia Abordagem de Mosaico descrita na Parte II – Secção D deste relatório, fizeram registos através de fotografia, pesquisaram informação e visualizaram vídeos na internet, conforme as OCEPE (ME, 2016), *A compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade.* (p. 96).

Ao profissional de educação cabe, assim, um árduo papel: conseguir munir-se de todo um conjunto de conhecimentos para que, à posteriori, na prática consiga moldar e adaptar estes saberes aos/às alunos/as. A importância da transmissão da informação assume, numa sociedade cada vez mais dominada pelas novas tecnologias, um papel fundamental, assim sendo, *o ensino já não é considerado um ato intuitivo, um somatório de rotinas ou sequer uma mera vocação* (Miranda, 2002:99). Hoje, constata-se que a realidade dos/as alunos/as, comparativamente, há uma década atrás, está, radicalmente, diferente: *A mudança no trabalho dos professores requer que estes sejam profissionais e proactivos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos em que têm de trabalhar.*” (Alves & Flores, 2011:22).

Uma parte muito significativa das alterações, decorre da disseminação da internet e da facilidade com que hoje se consulta a informação, em qualquer lugar, a qualquer hora.

Desta forma, as TIC proporcionam uma nova relação dos atores educativos com o saber, um novo tipo de interação do/a educador/a com as crianças, uma nova forma de integração do/a educador/a na organização Escolar e na comunidade profissional. Os profissionais da educação vêm a sua responsabilidade aumentar. Mais do que intervir numa esfera bem definida de conhecimentos de natureza disciplinar, eles passam a assumir uma função educativa primordial. E têm de o fazer mudando profundamente a sua forma dominante de agir: de (re) transmissores de conteúdos, passam a ser (co) aprendentes com as crianças, com os seus colegas, com outros atores educativos e com elementos da comunidade em geral. Este deslocamento da ênfase essencial da atividade educativa — da transmissão de

saberes para a (co) aprendizagem permanente — é uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de grande alcance. (Ponte, 2000)

ATIC já fazem parte do universo das crianças, que as vêem com grande fascínio e motivação. A sua introdução iniciou, portanto, novas formas de estar, de viver, de aprender e de ensinar, alterações sociais que acarretaram diferenças profundas a nível social e atualmente, as crianças, revelam estas mutações, até porque são, as principais “cobaias”, constando-se na Prática Educativa, como nos diz Araújo (2008), *estão a provocar uma mudança a todos os níveis, educativo, cultural e social* (p. 2).

2. Desafios da inclusão – traços de um caminho a percorrer nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

A Escola detém uma missão determinante, da qual não se pode demitir. Da Escola dependem, diretamente, o futuro das crianças e dos/das jovens, especialmente quando os diversos recursos culturais, sociais e económicos, recebidos das famílias, acentuam as problemáticas e geram outras desigualdades. Enquanto esta tendência não se inverter é uma espécie de ciclo vicioso. A aposta deve incidir na resolução das problemáticas, a partir da raiz pois, só assim, se conseguirão alcançar as soluções.

De forma a combater estas necessidades criaram-se, em 1996, pelo Ministério da Educação, ME, os TEIP, promulgados no Despacho 147-B/ME/95. Um despacho que viria a ser reestabelecido, em 2008, através do Despacho normativo nº 55/2008. E no ano de 2006, este projeto, foi reassumido agora com a designação de TEIP2 que, de acordo com a nomenclatura, traduz uma segunda fase de implementação.

Subsistem diferenças significativas entre estas duas fases, 1996 e 2006 respetivamente, que, também, traduzem diferentes graus de maturação do sistema e da autonomia cedida.

Quer o surgimento, quer a aposta numa segunda fase do TEIP, representou uma preocupação social que não pode e não deve ser negligenciada, pelos/os professores/as. Neste sentido, os TEIP *surgem como um elemento identificador de uma renovada preocupação social, específica de uma nova orientação política...que enfatiza as políticas sociais* (Sarmento *et al.* 2000: 106). Uma tendência também acompanhada noutros países da Europa, por exemplo, na França através das *Zones d'Éducation Prioritaire*, ZEP. Está-se perante um reflexo *do processo de globalização e europeização* (Sarmento *et al.* 2000: 107).

Na elaboração dos projetos educativos, em TEIP, devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente professores/as, alunos/as, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde,

serviços de Ação Social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras.

Na componente organizacional destaca-se a flexibilização do horário dos/as alunos/as e a generalização das assessorias e tutorias. Já a nível curricular, aposta-se na diversificação da oferta educativa, no planeamento conjunto, na articulação curricular e na implementação de medidas de discriminação positiva (apoios educativos, gabinete do/a aluno/a, sala de unidade dedicada à educação especial). Por último, no plano comunitário, promove-se a participação dos familiares na vida Escolar dos/as alunos/as e o estabelecimento de novas parcerias em torno de projetos locais. O Agrupamento conta também com o Plano de Melhoria. Este plano resulta das áreas de melhoria identificadas pela equipa de avaliação da Inspeção Geral da Educação da Ciência (IGEC) no seu Relatório de Avaliação Externa deste Agrupamento. O Plano de Melhoria do Agrupamento tem como objetivo consolidar práticas de melhoria contínua, chamando os encarregados de educação como parte da solução dos problemas identificados.

O desenvolvimento do TEIP desenvolve-se numa tentativa de encontrar soluções locais de acordo com os recursos disponíveis, naquela realidade. Soluções que, por sua vez, determinam as diferentes dinâmicas de aprendizagem trabalhadas em prol dos/as alunos/as. No seu desenvolvimento e na prática o conceito de currículo e de gestão curricular determinam todo este processo.

Através da gestão curricular, a Escola, agora a nível local, constrói o seu próprio currículo respeitando as idiossincrasias dos/as alunos/as.

A diversidade não deve ser anulada mas trabalhada para que, consequentemente, os/as alunos/as aumentem a autoestima, a participação e a postura crítica, vital numa sociedade, cada vez mais, marcada por uma evolução extraordinária, aos mais diversos níveis.

Construíram-se ideias e desconstruíram-se outras ideias pré-concebidas, próprias de quem não integra a realidade Escolar. O facto de esta aprendizagem ter decorrido num contexto TEIP permitiu contactar com políticas educativas diferentes e compreender melhor os mecanismos que lhe estão associados. Uma ação correta

pressupõe o conhecimento das normas instituídas para que depois, possam ser trabalhadas e ajustadas às turmas e dentro destas aos/às diferentes alunos/as que a integram. Para Brunner (2004), a educação vive um tempo revolucionário cheio de esperanças e indecisões.

Neste sentido, os TEIP recuperam a importância da educação enquanto auxílio para a resolução das questões de desigualdade social. Uma espécie de um conjunto de mecanismos concebidos para enfrentar os problemas de insucesso e de abandono Escolar, em determinadas áreas geográficas que, pelos resultados Escolares, são vistas como problemáticas. Todo o desenvolvimento de um TEIP apresenta como fio condutor a constituição de parcerias locais articuladas com os elementos da realidade educativa local. E o sucesso educativo assume, portanto, contornos muito diferentes em função da realidade Escolar em que se insere.

Secção D – Abordagem de Mosaico – *As vozes das crianças*: um exercício investigativo

1. Pressupostos teóricos

Em tempos, a infância não era encarada como um tema de relevância suficiente para ser objeto de estudo – *A fascinação pelos anos da infância é um fenómeno relativamente recente* (Heywood, 2004, p.13). Foi nos séculos XV, XVI e XVII que as crianças começaram a ser encaradas como seres capazes, que necessitavam de atenção especial, nomeadamente a nível educativo (Heywood, 2004). No entanto, ao contrário do que se verifica na Abordagem de Mosaico, que defende as crianças como seres participativos na sua vida (Edwards, et al., 1998), ainda não era notória a importância da participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem.

Atualmente, a criança tende a ser vista de uma forma bastante diferente do que fora outrora pois, com o avançar do tempo e com as modificações que a sociedade sofreu, nomeadamente a nível de mentalidade, a importância do estudo da infância ganhou outras dimensões e a criança passou a ser encarada como ator social ativo e capaz de participar na construção do seu conhecimento. Esta nova conceção, que vê a criança como ser participativo (Alderson, 2000), defende que a criança deve ter a oportunidade de participar no seu processo educativo e merece que se apoiem os seus pontos de vista e que se trabalhe para a qualidade do seu processo de aprendizagem.

Como referido anteriormente, Alderson (2000), defende a ideia de que a criança possui voz e o direito de participar diretamente no processo investigativo.

Segundo Edwards (1998) dar voz às crianças não significa apenas uma transmissão de ideias através de palavras mas também, incluindo crianças pré-verbais, as formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências: as cem linguagens. A avaliação desta abordagem é feita através de vários métodos criativos (verbais, visuais e cinestésicos) e conta com a participação ativa das crianças na mesma. Esta última é valorizada uma vez que se pretende que as crianças criem o seu próprio conhecimento, em vez deste ser extraído.

Esta forma de encarar a criança tem como base dois princípios; a criança como ser de direitos e a criança como ser competente. Compete ao/à educador/a

envolver a criança no seu processo de ensino/aprendizagem, procurando estar atento e dar oportunidade de escolha à criança, não subestimando as suas capacidades. Segundo Crowley (2009), a participação da criança *não é apenas um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo*. Assim sendo, o/a educador/a e todos os parceiros educativos das crianças devem ver a participação ativa como um direito da criança.

Clark e Moss (2005) estabelecem cinco características desta abordagem: participativa (trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida), adaptável (permite aos profissionais a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças), multimétodo (reconhece as diferentes vozes ou linguagens das crianças), reflexiva (inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados), e incorporada na prática (executada com as crianças promovendo um clima de escuta).

Relativamente ao multimétodo, este aborda a escuta da criança como um processo que não se limita à linguagem verbal, valorizando deste modo as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como fotografias e desenhos. Assim, tanto a linguagem verbal como não verbal, serve para impulsionar o falar, ouvir e refletir das crianças. Assim, este método permite que se escute a criança de diferentes formas.

O ponto de partida do processo participativo é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir.

A reflexão ou processo reflexivo, incide sobre quatro etapas fundamentais, sendo estas: ouvir, observar, documentar e interpretar. Deste modo, integra as crianças, como (co) construtoras de significado, e os pais e os/as educadores/as, como aqueles/as que auxiliam, não necessitando de saber todas as respostas.

A adaptabilidade da abordagem tem em conta o método utilizado na sua aplicação. Este método deve ser capaz de se adaptar a diferentes instituições e de ter como ponto de partida as crianças como especialistas das suas próprias vidas. Esta

adaptabilidade tem em consideração as competências do/a própria/o educador/a ao trabalhar com as crianças e ainda as características destas, ou seja, estão incluídas etnias minoritárias e necessidades educativas especiais.

Incorporação na prática, na Abordagem Mosaico, pretende-se que as opiniões das crianças sobre diversos assuntos, alcançadas com a pergunta *O que é que pensas sobre isto?*, sejam uma ferramenta de trabalho obtida através de conversas e sirvam de base para o trabalho dos educadores. O ouvir a criança imprime uma relação baseada na ética do encontro, em que não se pretende que a criança diga o que o adulto pensa e que nem se espera conseguir que todos cheguem ao mesmo consenso.

Abordagem de Mosaico é, então, uma forma de as crianças intervirem no seu processo educativo, fornecendo, assim, a oportunidade de as mesmas participarem na organização do Jardim e Infância e relevando a sua opinião, não entendendo a criança como um ser passivo e incapaz de construir um raciocínio. Esta Abordagem vê a criança como um ser social, com voz própria e integrada no processo de investigação (Alderson, 2000) e tem como influências documentação pedagógica de Carlina Rinaldi e as Pedagogias de Participação e Reggio Emília (1999)..

2. Objetivos e metodologia

A experiência diz respeito ao estudo, no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar, em contexto de estágio. O principal objetivo foi perceber qual a perspetiva das crianças acerca do JI. Para tal, recorreu-se à Abordagem de Mosaico, que será seguidamente explicada, a fim de se poder analisar adequadamente os dados e de chegar às devidas conclusões.

Há que referir todas as fases inerentes à Abordagem de Mosaico, como a planificação (vide apêndice XXV), desenhos, cartazes, planta, percursos, entrevistas (vide apêndice XXII), triangulação e categorização dos dados (vide apêndice XXIV) e dados da mudança (vide apêndice XXIII; XXVI)-

A criança tem direito à liberdade de expressão (artigo 13), tendo o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras e à Opinião (artigo 12), tendo o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração, (Unicef, 1990).

Segundo Cruz (citado em Oliveira-Formosinho), o fato da criança ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito das mesmas (não uma concessão que lhe fazemos) e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhor decisões.

Para Cerisara e Cruz (2004 em Cruz 2008), na área da educação infantil, é essencial ouvir as informações que as crianças nos transmitem de forma a entender como elas veem os processos que se passam nas instituições, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa.

Esse conhecimento sobre as opiniões das crianças é (ou deveria ser) o ponto de partida para se pensar a prática pedagógica nas instituições de educação infantil e se elaborar indicadores para avaliar o trabalho desenvolvido em JI onde as crianças passam horas.

Cerisara e Cruz, numa perspetiva mais ampla, a criança ao dar a voz às suas ideias e aos seus interesses relativamente à construção do seu conhecimento sobre o mundo em que está inserida, necessariamente tem de ser ouvida pelo adulto de modo a que este possa colaborar na construção desse mesmo conhecimento, respeitando o seu tempo e o seu nível de desenvolvimento, tirando partido dos interesses que a criança tem sobre um determinado assunto, proporcionando a partir do mesmo propostas de trabalho adequadas aos seus interesses e motivações, tornando assim as aprendizagens.

O papel do adulto é o de estimular a aprendizagem ativa por parte das crianças. Este deve também proporcionar um clima de empatia, confiança e à-vontade, fomentando uma atmosfera de liberdade, em que as crianças regulam a sua própria conduta com a noção dos limites para além dos quais é posta em causa a saudável convivência do grupo (Hohmann & Weikart, 2009).

O adulto deve possuir competências de perscrutar o pensamento das crianças, isto é, ouvir e observar com atenção, com sentido de ler o pensamento das crianças. Isso requer por parte do adulto um esforço constante de afastamento em relação às suas próprias ideias e expectativas de respostas, para se colocar no ponto de vista da criança, fazendo a focagem no que dizem e no que fazem. O adulto deve ter em conta que a disponibilidade e empenho por parte da criança em explicar os seus pensamentos depende muito da nossa aptidão em lhe fazermos acreditar que estamos realmente interessados no que ela pensa (Hohmann e Weikart, 2009).

Segundo Dewey, (citado em Hohmann e Weikart, 2009), o educador é responsável por um conhecimento dos indivíduos e por um conhecimento científico e didático que permitirá a seleção de atividades que se enraízam na organização social, uma em que todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir com qualquer coisa, e na qual as atividades em que todos participam são veículo principal do controlo.

A organização das atividades está incluída numa estrutura de uma rotina diária pensada no bem estar tanto dos adultos como particularmente das crianças, oferecendo sobretudo liberdade durante a interação constante e intencional da criança com os materiais, e as áreas de interesse estimulando assim o seu desenvolvimento de modo equilibrado (Howmann e Weikart, 2009).

Ao contrário de uma sala de JI em que a criança é sujeita a uma aprendizagem orientada pelo/a educador/a bem como a organização do espaço físico, a sala de cariz construtivista, é caracterizada pela aprendizagem pela ação (onde existe a troca mútua de conhecimentos).

De uma perspetiva mais abrangente, este tipo de rotinas que permitem à criança tem a oportunidade de expor os seus interesses ao nível do seu processo de aprendizagem, havendo assim uma descentralização dos adultos bem como a sua supervisão constante durante as atividades realizadas, torna-se mais vantajosa pois vai ao encontro do interesse e respeito pelos direitos da criança.

Através desta abordagem multimétodo, com a união de todas as evidências, conversa-se e observa-se para obter uma compreensão mais profunda da vida das

crianças. Segundo esta abordagem, destacam-se os métodos que foram desenvolvidos:

Câmara/Fotografias: As crianças fotografaram o que consideram mais relevante consoante a temática abordada. Desta forma dá-se oportunidade às crianças de aumentarem as suas experiências e prioridades. A justificação das fotografias encontra-se no Apêndice XXI.

Passeios: Estes consistiram na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, em que registaram através de fotografia, áudio e outros.

Mapas: Nestes efetuaram-se os registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios e posterior representação bidimensional. O mapa proporcionou o registo visual do contexto escolar às crianças e deu a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades. No caso em que a mesma criança tire várias fotografias, é dada a hipótese de esta seleccionar as mesmas, segundo a sua importância na inclusão dos mapas.

Reuniões: Estas consistiram em conversas em ambiente familiar, pretendendo-se ser sensível, flexível, existindo uma organização na gestão de tempo para escutar.

Documentação e observação: Estas consistiram em conhecer e registar as concepções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na documentação recorreu-se a registos e comentários acerca da aprendizagem por meio da planta, de fotos, vídeos e vários meios de comunicação diferentes. Este método foi essencial, uma vez que escuta e consulta a criança e ajuda a pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares.

Entrevistas/conversas (vide apêndice XXII): Estas foram concretizadas às crianças, aos pais/encarregados de educação, educadora e assistentes operacionais para conhecer as perspetivas das crianças. Deste modo, num momento de conversa informal, as crianças falam sobre a sua vida no Jardim de Infância, focando-se em pessoas, espaços e atividades importantes. Assim sendo, são dadas às crianças também oportunidades para discutir questões pouco claras.

Manta mágica ou *magic carpet*, onde consta todo o itinerário realizado (vide apêndice XXIII).

Tal como foi afirmado anteriormente, esta é uma abordagem multimétodo. Durante a realização do estudo teve-se em conta diversos métodos, a fim de fomentar a participação ativa da criança no seu processo educativo, nomeadamente no que diz respeito à sua opinião acerca do Jardim de Infância.

3. Procedimentos

Na primeira fase coletou-se a documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões das crianças. Nesta fase foram usados diversos métodos participativos, nomeadamente as câmaras, conversas/entrevistas, passeios, mapas, e reuniões. As conversas/entrevistas foram feitas às crianças, encarregados de educação e comunidade educativa, e elas pretendem conhecer as perspetivas da criança face às pessoas da instituição, atividades e locais. É importante que as perguntas estejam relacionadas com cada criança, ou seja, não têm todas que responder ao mesmo.

Os passos da Abordagem de Mosaico nesta fase foram: 1- Apresentação às crianças, educadora e pais/encarregados de educação; 2 - Conversa/entrevistas às crianças (vide apêndice XXII); 3 - Passeios com fotografias e desenhos (vide apêndice XXI); 4 - Construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos nos passeios; 5 - Reunião; 6. Conversa/Entrevista aos pais, educadora e assistentes operacionais, em diversos momentos (vide apêndice XXII).

Numa senda fase foi concretizada a reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar. Nesta fase incluíram-se as interações entre encarregados de educação e profissionais para adicionar conhecimento ou revelar mal-entendidos que pudessem ser discutidos em conjunto. Esta fase dedicou-se ao tratamento de dados e decorreu ao mesmo tempo que a fase 1. Deste modo, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas igualmente em simultâneo nas várias fases. Este processo é denominado por triangular informação.

A fase seguinte, fez ser possível concretizar a decisão sobre a continuidade e mudança no espaço. Nas primeiras discute-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos (atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc.) para uma reflexão e reavaliação da vida das mesmas no Jardim de Infância. Por sua vez, a mudança do espaço consiste na transformação de uma área, por exemplo, de lazer. Ambos os processos tiveram origem nas fotografias e conversas anteriormente realizadas com as crianças. A última etapa foi a mudança do espaço exterior, espaço este escolhido para ser alterado pelo grupo.

Ao longo das fases é importante ser exibido num espaço comum, todo o material reunido, para que pais/encarregados de educação e outros profissionais possam partilhar as suas interpretações. A voz das crianças é valorizada e reforçada na medida em que todas têm perspetivas muito diferentes, inclusive das dos adultos, das funcionalidades ou associações de um determinado ambiente.

A Abordagem de Mosaico influenciou a atividade dos/as profissionais, assim como a forma de interação com as crianças. Ser paciente e saber organizar o tempo e o espaço foram elementos necessários para que sejam bem recolhidas as perspetivas das mesmas. Com esta abordagem, no Jardim de Infância, as crianças demonstram maior competência em expressar as suas opiniões e preferências, partilhar conhecimentos e construir significados.

É importante salientar que, em simultâneo com o anteriormente mencionado, a confiança aumenta, os sentimentos são expressos mais facilmente, novas habilidades cognitivas são adquiridas e a sua capacidade reflexiva é desenvolvida.

4. Apresentação e análise dos dados

O estudo apresentado no presente tópico teve como foco a resposta à questão:

Como se sentem as crianças no Jardim de Infância?

Sendo que o JI representa um facilitador do desenvolvimento consistente das crianças, nomeadamente, no que concerne ao brincar e aprender.

Estes dois aspetos foram bastante relevados pelas crianças, por exemplo, ao mostrarem as áreas, ao justificarem o facto de gostarem de algum espaço físico ou o porquê de vir à escola. O que significa que o Jardim de Infância fornece à criança a oportunidade de aprender e dá espaço para poder brincar livremente.

Nesta abordagem foi possível as crianças mais velhas participarem na recolha de informação relativa à perspetiva de uma criança mais nova. Ou seja, as crianças mais velhas poderiam dirigir-se às crianças mais novas e ficarem responsáveis por observar e fotografar os momentos mais importantes destas últimas.

Há que referir que no decorrer do circuito, as crianças tiraram fotografias ao JI e, posteriormente, desenharam o que mais gostavam no mesmo.

As crianças efetuaram o circuito em grupos de poucos elementos e com os resultados obtidos elaborámos a *magic carpet*. A Manta mágica do JI intitulou-se: *A Nossa Mudança* (vide apêndice XXIII).

Sendo que esta é o resultado das fotografias, comentários e desenhos elaborados pelas crianças, no decorrer do circuito pelo JI e na sala.

Paralelamente, procedemos ainda a entrevistas e conversas com as crianças, num registo informal e num ambiente familiar, para que não se sentissem pressionadas. Pois, tal como advoga Formosinho (2008, p. 18), esse procedimento favorece a recolha de dados, no que concerne à qualidade de respostas das crianças, pois, podem revelar detalhes e opiniões desconhecidas pelos adultos. Entrevistámos também os encarregados de educação, a educadora e as assistentes operacionais, a fim de perceber como as crianças se sentiam no JI, em geral (tendo em conta os resultados obtidos com os grupos de crianças) e em particular (no que diz respeito às duas crianças previamente selecionadas).

No que concerne às entrevistas e conversas informais, salienta-se que as questões, seguidamente expostas, consistiram em guiões, ou seja, representam fios condutores das entrevistas e conversas formais, sendo que, os intervenientes do estudo (crianças, família, educadora e assistentes operacionais) tiveram toda a liberdade de conduzir as conversas e abordar diferentes aspetos:

1.O que mais e menos gostas no JI?; 2.O que mais gostas de fazer com adulto X?; 3.O que achas que os adultos fazem no JI?; 4.E o que vens cá fazer?; 4.Qual é o momento do dia que mais gostas?; 5.E qual o que menos gostas?; 6.O que gostavas de alterar no JI?; 7.Qual é o sítio em que gostas de brincar mais com os teus amigos?; 8.E quando estás sozinho?; 9.Achas que é importante vires ao JI?

É de salientar que a linguagem utilizada durante as entrevistas e conversas foi acessível, para facilitar a compreensão das crianças. Além disso, as perguntas elaboradas não foram ambíguas de forma a não influenciar indiretamente as respostas das crianças.

As entrevistas/ conversas informais à educadora e às assistentes operacionais, sobre cada criança individualmente, foram realizadas com recurso a uma gravação áudio. As perguntas (apenas orientadoras) foram as seguintes:

1.O que pensa que X (criança) acha sobre o JI?; 2.Como seria um dia bom e um dia mau para X no JI?; 3.Que tipo de dia pensa que X teve hoje?; 4.Quem serão as pessoas que X mais e menos gosta aqui no JI?; 5.Qual é o tipo de atividade que X mais gosta?; 6.E a que menos gosta?

Por fim, as questões orientadoras da conversa com os encarregados de educação/pais foram as seguintes:

1.O que é que o seu filho costuma relatar em casa sobre o JI?; 2.Quais as atividades que ele mais gosta?; 3.E quais as que menos gosta?; 4.O que acha que o seu filho sente sobre o JI?; 5.O que é que ele acha que vem fazer ao JI?; 6.Como acha que seria um dia bom para o seu filho?; 7.E um dia mau?

É interessante constatar, depois do tratamento de todos os dados, as diferentes perspetivas dos/as adultos/crianças acerca das mesmas que questões

Há que frisar o facto de as crianças quando desenhavam uma determinada área, desenhavam, também, os seus colegas, o que é um indício de que as crianças valorizam as relações existentes entre si.

A divulgação de toda a abordagem foi feita aos encarregados de educação/pais e à comunidade no Agrupamento e no próprio Jardim de Infância.

Esta abordagem visou a *vida vivida* da criança (as suas experiências) e conseguiu-se que fosse usada para uma multiplicidade de propósitos, tais como: os conhecimentos pré concebidos pelas crianças, os cuidados que receberam, entre outros. As crianças são vistas como membros da comunicação, onde estas exploram, experienciam e visualizam situações do quotidiano da instituição.

Sustenta-se a ideia, tal com na opinião da educadora e assistentes operacionais, de que as crianças se sentem bem no JI, devido ao tratamento existente no mesmo, às relações, à diversidade de materiais e à oportunidade de aprender. Os encarregados de educação das crianças partilham da mesma opinião, argumentando que estas contam o seu dia a dia no Jardim de Infância entusiasticamente e que gostam das atividades realizadas.

Juntando as peças recolhidas ao longo do processo investigativo, conclui-se que o JI representa para as crianças um local de lazer e trabalho, pois, fornece primazia ao bem-estar da criança, estimulado a sua criatividade, valorizando o seu esforço e garantindo todos os cuidados para que se desenvolva nos diferentes domínios (social, cognitivo e físico). Respondendo à questão central da investigação, conclui-se que as crianças se sentem bem no JI e que reconheciam a sua importância, apenas duas crianças responderam negativamente. As referências ao que não gostavam diziam respeito a aspetos particulares que foram, posteriormente, abordados diretamente com as crianças que emitiram essas opiniões a fim de clarificar e resolver de maneira adequada essas situações.

Realizaram-se alterações no JI, tanto a nível do espaço exterior como interior, ouvindo as crianças.

Algumas das alterações mais concretas e visíveis consistiram numa melhor organização, no interior, da área do *faz-de-conta*, para que as crianças utilizarem outros brinquedos, que normalmente não davam muitas primazia, como por exemplo, o fantocheiro. A inclusão das Regras de Comportamento, já relatadas e reflectivas anteriormente no presente documento, foram criadas e feitas por todo o grupo, com o

auxílio das estagiárias, para que todos pudessem perceber a origem das mesmas e tivessem a oportunidade de dar a sua opinião.

No exterior (vide apêndice XXVI), construiu-se uma casa de madeira cujos materiais de construção foram paletes, tal como aconteceu com os dois bancos elaborados, pufs com pneus e tecidos de roupas em mau estado, elaboraram-se ainda duas balizas com rede mosquiteira e barris e, no chão, desenharam-se 3 jogos com tintas para chão de exterior, nomeadamente, o jogo da macaca, o jogo do caracol e o jogo da serpente. A fachada contou com um desenho e identificação do JI em questão. As crianças ficaram orgulhosas porque verificaram que a sua voz, a sua opinião, tinha sido ouvida. Para que se conseguisse realizar todas as alterações pretendidas, o estágio estendeu-se por mais duas semanas, contando com a colaboração da educadora, das auxiliares, da Junta de Freguesia e de alguns pais/encarregados de educação.

Todo este estudo e mudança foram, posteriormente, divulgados aos encarregados de educação/pais, à comunidade, no AE e, internamente, no próprio JI.

Importa salientar que a opinião dos adultos e das crianças acerca das mesmas questões coincidia, embora expostas de forma distinta.

Secção E – Experiências-chave no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Quando os Projetos Entram na Sala de Aula – Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)

A mudança quase alucinante de que o mundo é atualmente alvo tem proporcionado aos seres humanos recursos científicos e tecnológicos diversificados. Estes avanços, apesar de se traduzirem em fatores de progresso, favorecem simultaneamente problemas de natureza económica, social e ética. Ora, é precisamente neste contexto de contrastes que a escola se insere. Por sua vez, a sociedade, também ela marcada por estas transformações que motivam a ausência de referências estáveis e perpetuáveis, exige cada vez mais da escola. Já não é aceitável que esta se constitua apenas como uma transmissora de conhecimentos por excelência, como por diversas vezes foi referido neste documento. A preparação da vida ao nível pessoal e social é atualmente a função esperada por parte da escola.

A par disto, no dia a dia, o ser humano elabora vários projetos: planeia o decorrer do dia, o que vai fazer, que compras realizar, etc. Ora, o vocábulo *projeto* relaciona-se com essa mesma previsão de algo que irá ocorrer no futuro.

Neste sentido, constituindo a educação básica a primeira etapa de formação do indivíduo, torna-se fundamental que o/a aluno/a aprenda a prever, planejar e projetar. Além disso, a curiosidade é uma característica própria da infância. Todas as crianças a determinada altura perguntam *Porque é que...?*. A partir do que observam, do que aprendem, do que os adultos lhes dizem, as crianças começam a conceber o mundo (Kail, 2004; Rockwell *et. al.*, 1992). São precisamente essas concepções prévias e que nem sempre são mais acertadas que o/a professor/a deve explicar e corrigir.

Mas o que constitui a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP)?

Na verdade, para a mesma abordagem metodológica correspondem vários termos: “abordagem por projeto”, “trabalho de projeto”, etc.

Nascida das teorias de Dewey e de Kilpatrick, a Metodologia de Trabalho por Projeto perceciona a criança como um ser ativo. Desta forma, cortando com uma perspetiva mais tradicional do ensino, a abordagem defende a articulação das

diferentes áreas e domínios do saber para que o/a aluno/a se desenvolva holisticamente (Ministério da Educação, 1997). O saber é percebido assim, não como compartimentos estanques, mas sendo constituído por áreas de referência, através das quais a aprendizagem flui naturalmente, na elaboração de projetos integrados/integradores. Cabendo-lhe a função de gerir, provocar e de orientar o processo nunca condicionando, o/a professor/a assume um papel essencial e desafiante no desenvolvimento de tais projetos que nascem idealmente da iniciativa e sugestão das próprias crianças (Ministério da Educação, 1998). Para além disso, este/a tem de ter também experiência e sensibilidade que permitam perceber quando se está perante uma situação realmente significativa para resultar num projeto de qualidade (Marchão, 2012; Ministério da Educação, 1998).

Vasconcelos (s.d.) prevê algumas fases pelas quais os projetos em geral passam: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; e divulgação/avaliação.

Embora não se constituindo como um modelo curricular, já que coocorre com outros, os projetos devem surgir na sala a partir de situações diversificadas, como forma de responder a determinadas necessidades, curiosidades, problemas ou questões sentidas pelos/as próprios/as alunos/as. É precisamente esse grupo envolvido que deve planear, pesquisar e intervir por forma a resolver os problemas que vão surgindo ao longo do tempo, aprofundando-os (Vasconcelos, s.d.).

De acordo com a publicação de Santos (2009), a UNESCO define projeto como uma atividade prática significativa, de valor educativo com um ou vários objetivos. Este implica pesquisas e resolução de problemas. Ao permitir que fossem as crianças a escolher o que queriam trabalhar e como queriam trabalhar permitiu observar o que realmente é um projeto, perceber principais dificuldades e ultrapassá-las.

A primeira etapa de qualquer projeto passa, quase inevitavelmente, por formular o problema ou questões que se pretendem investigar, tentando apurar quais são as dificuldades existentes, bem como o que já se conhece do mesmo problema. Nesta fase, torna-se importante formular desde logo uma hipótese de resolução do problema.

Na fase de planificação, elaboram-se mapas de conceitos, teias, redes de texto ou outros suportes de apoio à reflexão e à previsão, distribuindo e calendarizando tarefas.

Posteriormente, define-se onde ou como se vai pesquisar e registar, de forma a organizar e preparar o processo de descoberta: fotografias, vídeos, livros, desenhos, textos elaborados, construções efetuadas, gráficos realizados, sínteses, mapas e quadros concebidos.

Todos estes trabalhos desenvolvidos e organizados em álbuns, portefólios ou outros instrumentos servirão de suporte à divulgação a outras crianças e adultos, quer pertencentes à comunidade educativa ou não. Além disso, este conhecimento produzido pelo grupo de trabalho, possibilita avaliar as crianças, os intervenientes e as práticas, dado que reflete todo o processo de aprendizagem.

Segundo Abrantes (1995), o trabalho com projetos deve possuir algumas características, nomeadamente a responsabilidade e a autonomia, o que significa que o/a aluno/a deve ser responsável pelo seu trabalho e autónomo/a nas decisões a tomar ao longo do processo. Porém, o trabalho por projetos pode não ser solitário. Logo, quando a responsabilidade é partilhada pelos elementos que integram o grupo de trabalho, a cooperação é outra das valências desta metodologia. Ora, o envolvimento dos/as alunos/as num projeto, resulta numa intencionalidade, o que permite conferir uma maior significância a todo o processo.

Neste sentido, o dia-a-dia da sala de aula transforma-se inevitavelmente num conjunto de desafios pedagógicos. O papel do/a professor/a distingue-se consequentemente do/a professor/a tradicional, já que *os professores são colocados perante um desafio que, de algum modo, os obriga a pôr em causa ou a viver de forma contraditória o estatuto e o papel que lhes são normalmente atribuídos e que eles próprios se atribuem como profissionais* (Trindade, 2002:65). Assim sendo, devido ao facto de um projeto poder abranger variadas áreas do saber, esta metodologia caracteriza-se também pela interdisciplinaridade.

Nos projetos desenvolvidos no 1.º CEB, é manifestada essa mesma articulação de saberes, pois apesar de aparentemente as temáticas parecerem

circunscrever-se a uma área do saber, a verdade é que os projetos foram passíveis de integrar em todas as áreas de conteúdo previstas nos programas e metas de aprendizagem do 1.º CEB. Contudo, há que reconhecer que esta integração se constitui como um dos principais desafios relacionados com esta abordagem. Na realidade, para um/a professor/a, a pressão ministerial, a extensão curricular, etc., representam um obstáculo à concretização destas dinâmicas que colocam em primeiro lugar os verdadeiros interesses dos/as alunos/as. Esta ilação facilmente se retira a partir dos diálogos estabelecidos com a professora cooperante, na prática educativa na valência do 1º CEB.

Pelas já mencionadas razões, o processo de identificação dos projetos no contexto do 1.º CEB revelou-se um pouco mais moroso, uma vez que era fundamental que os mesmos reunissem um conjunto de critérios, dos quais o mais essencial era que estes surgissem de genuínos estímulos dos/as alunos/as. Por outro lado, dado que esta não era uma estratégia à qual a turma estava habituada, também para os/as alunos/as, foi difícil expor e nomear os seus focos de interesse.

Desta forma, o projeto principal iniciou-se com o levantamento de necessidades, interesses, problemas e/ou motivações dos alunos.

A poesia vai (na)morar por aí... foi o nome dado ao poema (vide apêndice XIV) que desencadeou um dos projetos desenvolvidos e, por conseguinte, o nome escolhido para o projeto.

Assim, em prosa e em verso, prestámos atenção aos lugares onde vivemos, e pelos quais passamos. Mostrámos a sua beleza, criticámos os seus problemas, contámos a sua história, transferindo para a leitura e para a escrita impressões, sentimentos e sonhos.

Com este projeto, a poesia morou e namorou por Coimbra. Os recantos desta cidade, que é Património Mundial da Humanidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – onde importantes ruas possuem topónimos dedicados a poetas que escreveram sobre Coimbra ou que aqui viveram e estudaram – foram espaço de construção de conhecimentos e de criatividade.

Só assim foi possível dar sentido a este projeto, que resultou numa descoberta

permanente das palavras e dos múltiplos significados que a poesia encerra. Houve muito divertimento ao redor das palavras onde muito se descobriu, para ler e consultar diante do magnífico cenário histórico da cidade de Coimbra e onde os/as alunos/as partilharam os poemas (vide apêndice XVII) e as ilustrações resultantes do seu processo criativo.

O projeto em questão que envolveu as alunas estagiárias, a professora cooperante e encarregados de educação numa pesquisa constante sobre os temas abordados e que foi ao encontro de respostas válidas que satisfizeram as curiosidades e interesses dos/as envolvidos/as no processo de descoberta. Este projeto valorizou a produção de conhecimento e a interdisciplinaridade

Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, defende que a ação do/a professor/a deve situar-se numa instituição com uma cultura própria mas integrada na malha social e cultural. Por outras palavras, a escola não dever fechar-se em si mesma, mas promover um diálogo com a comunidade na qual está inserida.

Por estas mesmas razões, pode reconhecer-se que recorrer ao estudo da história da própria cidade, alicerçado à poesia, para alcançar outras aprendizagens, foi uma excelente estratégia, já que havia um empolgamento natural partilhado por crianças e famílias para o estudo da mesma. Para além disso, este projeto promoveu, não só uma exploração dos conteúdos curriculares, como também adquiriu uma forte vertente social.

Tal como defendem Jesus e Neves (2008), *para que o comportamento individual tenha sentido, quer no contexto familiar quer no escolar, é necessário que os sistemas se aproximem, tentando entender-se e clarificar os papéis de uns e outros, tendo no entanto consciência que a família ocupa um lugar para toda a vida*”, como explanado na Secção F deste documento. Ora, os projetos desenvolvidos na escola podem servir de mote à inclusão da família na escola, tal como aconteceu relativamente ao projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, assim como com o projeto *Os Exploradores da Água*, projeto este abordado seguidamente. De facto, pode afirmar-se que as famílias tiveram um papel ativo no desenrolar do projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, dado que cooperaram connosco, desde o primeiro momento, encarando-se como parte integrante do processo e levando a cabo tarefas tão simples

como o auxílio na pesquisa de informações, visitas à escola para observar a divulgação da poesia produzida pelos/as alunos/as, entre outras.

Os/as alunos/as pesquisaram sobre determinadas zonas da cidade de Coimbra e envolveram-se na descoberta, o que permitiu ampliar os seus conhecimentos. Trabalharam e escreveram poesia sobre a sua cidade e desenvolveram as suas competências de Leitura e Escrita, assim como o gosto pela poesia, em parceria com os seus pares. Foram ouvintes e investigadores competentes e atentos ao longo do processo e, assim, promoveram o património local, envolvendo toda a comunidade escolar e extraescolar, ao distribuírem e darem a conhecer as suas poesias.

Nos momentos em que se dialogou com os/as alunos/as da turma sobre os diferentes modos literários (narrativo, poético e dramático), estes/as demonstraram entusiasmo face a novas aprendizagens relativas a este tema.

A planificação das atividades decorreu de um questionamento contínuo. Colocaram-se diversas questões aos/as alunos/as, como, por exemplo: “Sabem o que são poemas? Gostam de poemas? Que atividades gostariam de implementar, a partir da poesia?”, entre outras. As suas respostas foram cruciais para a definição concreta do projeto a implementar.

O desenvolvimento deste projeto foi desafiante, na medida em que a poesia é um modo literário escassamente abordado na valência do 1.º Ciclo. Reclamou uma maior pesquisa, bem como mais problematização em torno da prática profissional, facto que tornou este projeto uma ação estimulante e envolvente.

O presente projeto pedagógico revestiu-se de uma relativa amplitude, uma vez que a poesia de tradição oral (rimas, lengalengas, trava-línguas e canções tradicionais, entre outras) e de autor proporcionaram atividades enriquecedoras, articulando as diferentes áreas curriculares (português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras), principalmente o estudo do meio, trabalhando o património local.

As estratégias discursivas entusiasma os/as leitores/as mais pequenos/as, já que as linhas dos versos transmitem uma panóplia de sensações relacionadas com a visão, o olfato, o paladar e o tato, transportando as crianças para outros mundos repletos de vários significados. Ou seja, este modo literário apelou aos seus sentidos,

aos sentimentos e às suas emoções, promovendo o diálogo e a partilha de gostos, uma vez que existem várias interpretações para um poema.

A poesia como objectivo pedagógico fomenta na criança a dimensão ficcional assim como potencia e convoca um mundo de sensações, possibilitando o contacto com uma linguagem onde os campos semânticos se revelam plurissignificativos (Viana, Martins, & Coquet, 2002, p. 126).

Quanto à primeira fase, referida anteriormente, o diagnóstico, através da observação, analisou-se as especificidades do contexto. Através da verificação das conceções iniciais foram evidentes os reduzidos conhecimentos sobre a poesia, que se limitavam ao seguinte: *Os poemas têm frases muito pequenas.; Os poemas rimam..*

Questionando os/as alunos/as acerca do que afinal gostariam de saber/descobrir sobre a poesia e a sua cidade, surgiram os tópicos fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto:

- *Qual é a história da cidade de Coimbra?* – D.T.
- *Quantos anos tem a Universidade de Coimbra?* – R.G.
- *Porque é que a rua da Sofia se chama Sofia?* – S.P. Entretanto, surgiu também uma sugestão comum a dois alunos:
- *Eu já fui ao Penedo da Saudade com os meus pais e gostava de saber a história do Penedo!* – V.L; J.B
- *O meu avô tem lá uma placa do curso dele quando ele estudou!* – M.G.

Após os tópicos fundamentais estarem definidos, as estagiárias sugeriram que os/as alunos/as referissem onde poderiam pesquisar e o que gostariam de fazer.

Optou-se por um registo dos tópicos tidos em conta pelas estagiárias e pelos/as alunos/as.

Na fase de pré-avaliação, foram analisados os interesses e necessidades dos/as alunos/as, com o objetivo de planificar atividades integradoras e significativas para a turma. De acordo com Piaget, *A criança, como o adulto, só executa alguma*

acção exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta etc.), (Piaget, 1964, p. 14).

Posteriormente, decorreu a intervenção pedagógica. Nesta, primou-se por um bom ambiente de aprendizagem. Todos os/as alunos/as tiveram liberdade para comunicarem sem receios e, de um modo lúdico, adquiriram conhecimento sobre a poesia e acerca do património local em causa.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), *num ambiente de aprendizagem pela acção, as crianças têm a possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas, e elaborar planos, bem como de falar e refletir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio dos colegas e de adultos, conforme necessário (p. 64).*

Para finalizar, decorreu a fase final do projeto, na qual se discutiu com os/as alunos/as o impacto que a implementação do projeto teve na vida deles/as (o que aprenderam, as dificuldades que sentiram...). Nesta fase final, também se divulgou a poesia produzida, tanto para a comunidade educativa, como para a cidade em que os/as alunos/as vivem, procedendo-se à programação e realização de uma visita de estudo por Coimbra, pelos locais trabalhados no projeto em causa (vide apêndices XVI e XVII).

Como tal, o património representou uma enorme potencialidade e um ótimo meio e instrumento no que concerne à concretização dos objetivos definidos. Desta forma, a comunidade envolveu-se neste processo educativo que originou o conhecimento, a integração e a aprendizagem das crianças. Através deste processo educativo, pretendeu-se formar cidadãos/ãs conhecedores/as, críticos/as e interventivos/as, no que diz respeito à história e património da sociedade em que vivem. Este processo educativo tem por base a pluri, trans e interdisciplinaridade, de forma a alcançar as atitudes e os valores corretos para um crescimento harmonioso dos/as cidadãos/ãs do amanhã.

Relativamente à educação patrimonial, Moreira (2006), destaca como competências a aquisição de conhecimentos sobre os modos de vida e da história local bem como a sensibilização, valorização, defesa e proteção das memórias da

comunidade e região em que o/a indivíduo/a se encontra inserido/a. A exploração do património cultural é um excelente instrumento de ajuda que permite aos/às alunos/as a compreensão, através da história local, da história regional e nacional. O ensino-aprendizagem, através desta exploração didática do património cultural apela à curiosidade e à emotividade dos/as alunos/as, pois aprendemos com mais facilidade tudo o que nos diga respeito, a nós ou à nossa história.

Moreira (2006) é da opinião que a história de uma cidade, por exemplo, é transversal a vários conteúdos programáticos e a várias disciplinas. O património não tem de ser exclusivamente estudado pela disciplina da história, esta área e estes estudos podem e têm de ser transversais a várias áreas disciplinares. Contudo, não se pode afirmar que a exploração didática do património não tem uma enorme utilidade pedagógica para a disciplina de história porque tem.

Foi através do contacto direto com o património e da experiência pessoal, que os/as alunos/as construíram e compreenderam explicações lógicas sobre o património observado. As capacidades de observação, a análise crítica, a comparação, a dedução, e a formulação de hipóteses são competências transversais a todas as áreas programáticas.

Apesar do projeto em causa incidir na poesia, era fulcral a seleção de uma temática para a concretização de atividades mais detalhadas, fundamentalmente aquelas características que despertam mais a atenção dos/as alunos/as. Deste modo, considerou-se importante trabalhar, como mencionado anteriormente, o conjunto histórico-cultural classificado como Património Mundial da UNESCO, em 2013 - Universidade Alta e Sofia -, albergando quatro freguesias do Centro Histórico de Coimbra (São Bartolomeu, Sé Nova, Sé Velha e Santa Cruz), cidade onde os/as alunos/as vivem.

Visto a Universidade de Coimbra ser uma das Universidades mais antigas do mundo, ainda em operação, e a mais antiga de Portugal e dos países e regiões de língua portuguesa, tornou-se importante que uma sessão do projeto recaísse na Cidade Universitária.

Foi pertinente para o projeto caminhar por um terreno que fosse familiar aos/às alunos/as. Desta forma, a poesia começou por (na)morar pelo meio próximo,

pelo Agrupamento em que eles/as estão inseridos/as, em que o patrono deste é o poeta Eugénio de Castro e, sobre este, começaram a criar poesia.

A ideia de trabalhar o Penedo da Saudade surgiu por iniciativa de dois dos alunos da turma, depois de uma visita realizada ao local, com os pais, como já referido.

Seguiram-se a Universidade de Coimbra, o Mosteiro de Santa Cruz, o Arco de Almedina e a Rua da Sofia, pelos motivos acima referenciados.

Por último, surgiu José Afonso (Zeca Afonso), por ser uma figura emblemática do nosso país e, por sugestão do manual de português adotado pela escola, em janeiro dever-se-ia elucidar os/as alunos/as sobre as janeiras, o dia de Reis e a sua diferença. Assim, a canção *Natal dos Simples*, auxiliou na proposta do manual referido, levando para o projeto uma mais-valia. Logo, os/as alunos/as conseguiram trabalhar a vida, poemas e canções deste também poeta.

Com base no conhecimento que as estagiárias tinham da turma e dos interesses manifestados pelos/as alunos/as, definiram-se como grandes intenções do projeto: estimular a prática e o prazer pela leitura; estimular a produção de textos poéticos; realizar a leitura de poemas, observando a pontuação, a entoação e o ritmo adequados, bem como a temática e o significado de palavras desconhecidas no texto; desenvolver habilidades ortográficas e gramaticais; diminuir as carências de leitura e escrita apresentadas pelos/as alunos/as; identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuéria, tradição oral...; conhecer factos e datas importantes para a história local; conhecer vestígios do passado local: construções; costumes e tradições; reconhecer a importância do património histórico local; estimular hábitos de pesquisa e; proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na cooperação, na ajuda e na solidariedade.

A avaliação ocorreu ao longo do projeto, no decurso das atividades, através da observação dos processos e resultados. A existência desta avaliação contínua permitiu que fossem surgindo, no decorrer do projeto, novas ideias e novas atividades propostas pelos/as alunos/as e/ou pelas estagiárias e a professora cooperante.

Os/as intervenientes na avaliação do projeto foram as estagiárias, a professora cooperante e os/as alunos/as, que juntos refletiram sobre *o trabalho, a intervenção dos vários elementos, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas* (Vasconcelos, s.d., p. 17).

Assim, na avaliação do projeto *A poesia vai (na)morar por aí...* foram colocadas algumas questões aos/às alunos/as, com o objetivo de avaliar o projeto em questão. Tendo em conta que são alunos/as que não sabem escrever poesia com muita facilidade, dado que estão no início desta aprendizagem, iniciou-se o diálogo através da seguinte questão: *O que é que aprenderam durante a implementação deste projeto sobre a poesia?*. Os seus comentários foram: *Aprendemos o que é a poesia. O que são trava-línguas e lengalengas. Aprendemos poemas. D.T, Aprendemos que as frases pequenas nos poemas chamam-se versos. R.B, Aprendi poemas. Aprendi que os poemas têm versos. R.G, Aprendi que as lengalengas são divertidas e fazem rir. Os trava-línguas são para ser lidos depressa e bem. S.P, As lengalengas e os trava-línguas passam de geração em geração e já existem há muito tempo! V.L, Aprendi que as lengalengas são poesia e que os trava-línguas têm que se ler rápido. J.V, Conheci novos autores: Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria e Alice Vieira. L.A, As lengalengas, os poemas da Luísa Ducla Soares. L.P, Que os trava-línguas são para dizer rápido e as lengalengas mais devagar. E conheci novos escritores. A.V, Aprendi que as lengalengas têm que se dizer mais devagar e bem. Os trava-línguas dizem-se muito depressa. A.L, Aprendi que os trava-línguas têm de ser lidos depressa sem nos enganarmos, porque são difíceis! I.R, Aprendi nomes de autores: José Jorge Letria, Matilde Rosa Araújo e Alice Vieira. J.B, Aprendi o que são onomatopeias! S.P, Alguns poemas rimam! D.T e Aprendi a fazer acrósticos!” L.A.*

Outra questão colocada foi a seguinte: *Qual foi a tua parte favorita, durante a implementação deste projeto?*, algumas das respostas foram: *Gostei de tudo! I.R, Gostei da história de D. Pedro e D.ª Inês! L.P, Gostei das pesquisas e de lermos poemas! L.A, O melhor foi a visita de estudo! A.V, Gostei das coisas que vocês fizeram connosco. A.L, De saber mais sobre a história do nosso país e escrever poemas sobre isso. D.T, A minha parte favorita foi saber que temos reis sepultados*

no Mosteiro de Santa Cruz Isso é esquisito. V.L, Eu gostei mais de escrever poemas! R.B, Gostei de tudo, porque fizemos ilustrações e inventámos poemas! S.P., Os poemas nem sempre são fáceis de escrever, temos de estar bem dispostos. A.V.

Após ouvir os comentários com espírito reflexivo, chegou-se à conclusão de que os/as alunos/as aprenderam a identificar um texto poético, aprenderam algumas características da poesia, ficaram a conhecer novos/as autores/as e conheceram um pouco da história local.

Outro aspeto observado foi a preferência das crianças pela poesia da tradição oral em comparação com a poesia de autor, posto que, nas respostas transcritas anteriormente, focaram imenso as lengalengas e os trava-línguas. Também estavam constantemente a trazer pesquisas, demonstrando assim um interesse constante pelo projeto em questão.

Um aspeto menos positivo a realçar na implementação deste projeto foi o facto de alguns poemas escritos pelos/as alunos/as, terem sido alterados pela professora cooperante.

Teresa Guedes, na sua obra intitulada *Poetas difíceis? Um mito*, partilha com os/as leitores/as algumas sugestões da evolução poética do/a aluno/a, designadamente: identifica um texto poético; procura, por livre iniciativa, poemas, de acordo com os seus interesses e partilha-os com os/as colegas; examina e analisa minimamente o trabalho poético de autores/as conhecidos/as; cria ilustrações para acompanhar um poema da sua escolha; faz uma citação apropriada de um poema a propósito de algum assunto; produz poemas através de jogos poéticos; produz poemas originais quando solicitado e; produz poemas originais espontaneamente.

Neste caso, não foi atribuída nenhuma pontuação quanto aos tópicos transcritos anteriormente, isto é, não se fez uma avaliação quantitativa, uma vez que, como os/as alunos/as estão no 2.º ano de escolaridade e a iniciar uma etapa tão relevante para a fruição do saber, seria inibidor fazer esse género de avaliação.

Foi notória a evolução das crianças desde o início da implementação do projeto até ao final.

A maioria dos/as alunos/as foi ao encontro dos tópicos transcritos anteriormente e ao encontro dos objetivos propostos inicialmente.

No decorrer do estágio outro projeto surgiu, o projeto *Os Exploradores da Água* (vide apêndices XVIII e XVIII.a). Este sugerido pela professora cooperante e encontra-se integrado no projeto Eco Escolas (vide apêndice XIX) , do qual a escola e, conseqüentemente, a turma, fazem parte. Para implementar o projeto, para além da vontade da professora, era necessário reunir outras condições. Foi mencionado anteriormente que o tema de um projeto deve ser pensado tendo em conta o contexto. No entanto, era sabido que seria necessário recolher informações sobre os interesses da turma em relação à temática *água*. Apenas conhecendo os/as alunos/as, as suas reações perante diferentes propostas, as suas dificuldades e talentos, se poderia propor situações desafiantes e significativas (Alarcão, 1996; Zabalza, 1992).

O projeto teve início com a colocação de um elemento na sala: um cartaz com diversas adivinhas: *Qual é coisa qual é ela, Que sobe e paira no ar, E desce e procura o mar?, Eu sou a vida das plantas, Dos Homens e dos animais, Ando no mar e nas nuvens, Corro quintas e quintais... Quem sou?, Adivinha quem sou: Quanto mais lavo, Mais suja sou., A lua nela se espelha, E o sol se reflete também, Quando nos aproximamos, Olhando-a, também nos conseguimos ver bem. Quem sou?*, Rapidamente os alunos adivinharam a resposta às adivinhas. Com elas surgiram as primeiras questões (*O que é a água?: Onde utilizamos a água?*) e sequente *brainstorming*, culminando na primeira atividade deste projeto. Nela os alunos teriam de escrever e ilustrar, numa gota de papel fornecida pelas estagiárias e recortada por eles, uma ideia que tivessem acerca da água. Algumas das respostas foram: *Todas as gotas contam para salvar o planeta. G.A, Há água nas cascatas. F.G, A água tem de ser pura para ser saudável. S.P, A água é especial. L.P, Devíamos tomar banho todos os dias. A.V, Devemos poupar água. A.L, A água serve para lavar a loiça. F.V, A água é a coisa mais preciosa do mundo para todas as pessoas. L.A, Devemos tomar banho em três minutos. D.T.*

De acordo com Trindade (2002), o *brainstorming* é um recurso que *permite estimular a produção de ideias* (p. 12). Esta estratégia dá a possibilidade de compreender quais os conhecimentos prévios dos/as alunos/as sobre a temática a propor, bem como os seus possíveis focos de interesse.

Através das suas próprias pesquisas, os alunos têm a oportunidade de *aprofundar conhecimentos e desenvolver competências, nos domínios da pesquisa, da seleção, do tratamento e da apresentação de informações* (Estanqueiro, 2010, p.87). Com o nosso apoio, os elementos da turma tiveram a oportunidade de descobrir o prazer da investigação, como no projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, e foi o interesse demonstrado por eles que nos levou a propor novas pesquisas. (Edwards *et al.*, 1999)

Compreendemos, durante o período de observação, a preferência dos alunos pelo trabalho em grupo. Optou-se assim por propor um esquema que contemplasse o trabalho cooperativo, em pequenos grupos de cinco a seis elementos e a pares, alternado pelo trabalho individual. Assim, quer nos momentos de trabalho individual, quer nos momentos de trabalho a pares ou em grupo, promovemos situações de diálogo.

Com o trabalho de pesquisa, em pequenos grupos e utilizando vários livros e visualizando diversos vídeos, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de chegar a diversas questões oportunas relacionadas com a temática. Foi ainda pertinente focar o Ciclo Hidrológico, visto nas suas pesquisas encontrarem bastantes informações acerca do mesmo, sendo assim, um flanelógrafo denominado *Ciclo da Água* foi elaborado e realizou-se uma experiência a cerca do mesmo. Findas estas tarefas, e após partilha das informações recolhidas, pudemos compreender que havíamos, de facto, iniciado um projeto, tal era a motivação de todos. Surgiu assim o problema: *Sabendo que muita água é desperdiçada, o que podemos fazer para o evitar?*. Nesta altura, iniciámos a construção da rede de conhecimentos, onde colocámos o que já se sabia sobre o tema. Esta rede foi sendo reconstruída periodicamente, onde os/as alunos/as transcreviam para as suas sebatas o que íamos descobrindo. O problema é base da metodologia do trabalho de projeto e esse estava formulado (Carita *et al.*, 1997). Também o trabalho em cooperação entre as crianças estava iniciado. Faltava agora organizar as sessões de maneira a que os/as alunos/as pudessem sentir-se desafiados a procurar respostas, conciliando o projeto com os conteúdos curriculares definidos.

O resultado do trabalho realizado foi levado até ao *Conselho Eco Escolas* e

daí resultou, *à posteriori*, a divulgação do projeto *Os Exploradores da Água*. Divulgaram-se assim algumas medidas de prevenção, como poupar água, em todas as casas de banho da escola. Os/as alunos/as decidiram quais as medidas a divulgar, e em casa, com os pais, escreveram-nas no computador e escolheram uma imagem adequada à medida de prevenção escolhida, depois levaram-nas impressas para a escola e procedeu-se assim à sua divulgação.

Criámos assim um espaço onde vieram a ser divulgados os trabalhos realizados pela turma. Nos intervalos, pudemos ver as crianças a partilharem os seus saberes com os/as colegas das outras turmas. Através da partilha das suas experiências, os/as alunos/as consolidaram os seus conhecimentos. Como refere Arends (1995), *através do diálogo sobre a experiência (...) as ideias são aperfeiçoadas ou alargadas* (p. 426).

O projeto foi avaliado pelos alunos e por todos aqueles/as que, depois de assistirem à divulgação, nela quiseram participar. Da avaliação oral com a turma concluímos: este projeto não havia terminado. Outros conhecimentos estavam à espera de serem descobertos. Deixámos em aberto a relação da água com a vida, com a esperança que novos caminhos sejam percorridos e que outras aprendizagens surjam (Katz & Chard, 1997; Mateus, 2011).

Em ambos os projetos, a avaliação ocorreu também ao longo do projeto, no decurso das atividades, através da observação dos processos e resultados. A existência desta avaliação contínua permitiu que fossem surgindo, no decorrer do projeto, novas ideias e novas atividades propostas pelos alunos e/ou pelas estagiárias e professora cooperante. Tal como, planificar sessões que permitissem a inter-relação entre os conteúdos curriculares e o desenvolvimento do projeto, de forma atraente para os/as alunos/as, era uma meta a alcançar, ao longo desta experiência.

Ainda promoveram a interdisciplinaridade, os projetos ambicionaram a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relativos às áreas de conteúdo trabalhadas, promovendo desta forma, a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de competências específicas nos/as alunos/as.

Em jeito de conclusão, refere-se que sendo a criança um agente ativo e

competente, foi desde sempre intenção, no decorrer dos projetos, envolvê-la quer em processos de decisão, como a planificação, bem como na ação e na avaliação. De facto, embora tenhamos concedido voz aos/às alunos/as noutras atividades por nós desenvolvidas, a verdade é que lhes possibilitámos um papel verdadeiramente ativo em detrimento do recurso a esta metodologia.

Os projetos *A poesia vai (na)morar por aí...* e *Os Exploradores da Água*, como outros projetos significativos e pertinentes, providenciaram o desenvolvimento de atividades significativas, estruturadas e planeadas e a oportunidade para os/as alunos/as pensarem criticamente e aprenderem a ser criativos e permitiu ainda *a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia* (Marchão, 2012, pp. 82-83). Foram projetos excelentes pelos resultados que produziram nos/as alunos/as e nas estagiárias.

Com estes projetos, aprendemos que, ainda, é possível trabalhar conteúdos que vão para além do que está previsto no currículo e, dessa forma, cumprir o que está estabelecido no programa. Aprendemos também que é possível tornar o 1.º Ciclo do Ensino Básico menos formal e monótono, concretizando uma abordagem diferente e original dos conteúdos.

A descrição dos projetos *A poesia vai (na)morar por aí...* e *Os Exploradores da Água* comprovou que a MTP é, não só, uma opção metodológica mas também, uma forma de repensar a educação e a escola, potenciadora de um desenvolvimento global no 1.º CEB.

Pode-se afirmar portanto que a MTP, por mudar a forma como se aprende, proporciona um clima de aprendizagem com mais qualidade, baseado numa educação motivada, cooperativa, integrada, integral, participativa e partilhada que promove aprendizagens significativas e globais nas diferentes áreas, cognitiva, social e metacognitiva, o que se comprova na descrição, anterior, dos projetos realizados.

2. Importância do Intervalo – O tempo de brincar, o tempo de Ser Criança

A campanha toma as salas de aula e anunciando a hora do Intervalo. Muitos/as alunos/as guardam rapidamente o material para aproveitar cada momento desse tempo tão aguardado. O cenário transforma-se, a vida explode através dos sons tão familiares a quem está no dia-a-dia escolar: gargalhadas, gritos, cochichos, correria, passos apressados. Os grupos formam-se e multiplicam-se num piscar de olhos.

O Intervalo entre as aulas representa um aspeto especial na rotina escolar. Muitas vezes, é o único momento em que os/as alunos/as podem fazer opções: com quem conversar, de quem se aproximar, onde e como brincar. Mas neste sempre isto acontece, como se constatou na Prática Educativa no 1º CEB, o intervalo era muitas vezes retirado como castigo.

É o espaço-tempo que os/as convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais. Não é à toa que, para boa parte dos/as estudantes, o Intervalo é a hora mais esperada. Quem não se lembra das brincadeiras no Intervalo? Também são inesquecíveis os Intervalos perdidos dentro da sala de aula, como castigo. Enfim, muitas experiências significativas constroem-se ou intensificam-se nesse período de 20, 30 minutos.

Desta forma, será justo retirarmos o Intervalo aos alunos para terminarem trabalhos inacabados ou por mau comportamento?

Se entendermos a escola como um lugar de socialização, é fácil responder a esta questão, o Intervalo é um direito das crianças e como tal não lhes deve ser negado, contrariamente ao que foi observado e constatado, na prática educativa na valência do 1º CEB.

Na verdade, o espaço educativo deve ser um lugar para brincar, aprender, explorar, experimentar, participar, cooperar, etc.. Porém, a tendência geral das escolas é de aumento da carga horária com redução dos Intervalo. É no recreio que as crianças e jovens aprendem os valores essenciais na relação com os outros e se

molda o seu carácter. Aprendem a conhecer o valor da amizade, a exercitar a coragem, a respeitar a diferença, a apreciar a lealdade, enquanto, e em simultâneo, são expostos ao inverso de tudo isto, aprendendo a reconhecer em quem confiar e, pelo contrário, que pessoas evitar.

Da Escola espera-se que eduque, não apenas que informe. Decerto os valores acima mencionados são pelo menos tão importantes quanto saber que o antónimo de bom é mau, porque não se tratam de meros vocábulos, mas de palavras que refletem o concreto da existência, e os atos bons e maus são praticadas na relação com os outros, em geral fora do constrangimento da sala de aulas.

Poder-se-á argumentar que esse é o papel da família. Decerto que assim é, mas não exclusivamente, em particular quando as necessidades económicas e outras diminuem o tempo de permanência das famílias junto das crianças, e a escola vai ocupando o vácuo assim criado.

É no Intervalo, portanto, que as crianças e jovens podem aprender os valores essenciais na relação com os outros e moldar o seu carácter. É, então, de relevar a importância que o desenvolvimento cognitivo representa na vida da criança, bem como o brincar que, para Piaget é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e espírito de iniciativa (1979).

Ser criança é um momento único, é acreditar que tudo é possível e que o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras. Brincar é a maneira mais natural de desenvolver a criatividade e a imaginação, uma vez que quando as crianças brincam tornam-se livres para interagir com o meio que as rodeia e com as outras crianças, experimentar novas ideias e expressar-se à sua maneira. Como afirma Prates (2010), *brincar é a forma que as crianças encontram para se expressar. É uma forma de aprender de forma divertida* (p. 28). Por isso, o ato de brincar não é mais do que uma forma lúdica de aprender, demonstrar emoções, trocar experiências e vivenciar sentimentos. São momentos de partilha em que cada um se dá a conhecer ao outro, onde se criam laços, se resolvem conflitos e se constroem personalidades.

Ao brincar a criança entrega-se a uma atividade pela diversão e pelo prazer, experimentando um sentimento de controlo sobre o ambiente e sobre as suas próprias

ações. Desta forma, explora as suas potencialidades, estimula a sua inteligência e desenvolve competências necessárias para a sua vida quotidiana, integrando-se no mundo das relações interpessoais. Por estas razões, uma criança não pode nem deve nunca ser privada da oportunidade de brincar. Como referido anteriormente, trata-se de um direito, consagrado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – UNESCO (1990: 22), art.º 31, onde se afirma:

Os Estados reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Tratando-se assim de um direito seu, Lopes, Santos, Lopes & Pereira (2012) referem que em circunstância alguma se deveria poder equacionar a abolição do espaço recreio das escolas, por razões que por vezes parecem até centradas nos interesses e necessidades das crianças, como seja a evocação do risco ou a necessidade de aprenderem mais em sala de aula.

A Direção Geral da Educação em conjunto com a Direção Geral da Administração Escolar emitiu uma circular com algumas instruções interpretativas no âmbito do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, o qual estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A circular esclarece que, em relação ao 1.º ciclo, a componente letiva dos docentes incluía o tempo do Intervalo entre as atividades letivas. O que significa que os alunos terão 30 minutos diários a menos no seu horário. Esta redução poderá significar que começarão mais tarde as aulas, sairão mais cedo ou terão um Intervalo de almoço maior, deixando mais tempo para os alunos brincarem.

De acordo com a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997), são vários os benefícios associados ao recreio, com destaque para as quatro dimensões seguintes:

- Desenvolvimento social, decorrente da interação entre pares e que permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências variadas como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem, a

perceção do outro, etc.;

- Desenvolvimento emocional, decorrente da vivência de sentimentos variados fruto do leque de interações entre pares e que conduzem à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrolo, à gestão do stresse e à gestão de conflitos;
- Desenvolvimento físico, decorrente da atividade física que funciona como escape da energia acumulada, mas também conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras, com reflexos na dimensão psicológica da criança;
- Desenvolvimento cognitivo, decorrente dos comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitem o desenvolvimento de constructos intelectuais.

Importa referir que, é essencial respeitar as brincadeiras no recreio da escola. Há professores/as que castigam as crianças que não fazem os deveres, impedem-nas de ir ao Intervalo porque sabem que elas valorizam esse momento. Castigam para obrigar a fazer os trabalhos de casa. *Mas, na verdade, isso é perverso e é um erro, pois é castigar as crianças com o conhecimento que elas deviam valorizar. E é injusto porque são quase sempre os mesmos a serem castigados*, afirma Maria José Araújo. Um castigo contraproducente, na sua opinião, que merecia um estudo aprofundado.

Se refletirmos um pouco, os adultos sabem o significado de um Intervalo para café, sabem que não é só para descansar. Para as crianças não se trata de ir ao recreio recuperar energia, é mais do que isso. As crianças querem brincar, mas são os adultos que gerem os tempos. *A intensa atividade que se esconde por detrás do brincar não é perceptível para muitos adultos. E como são os adultos que organizam a vida das crianças, fazem-no em função das suas lógicas de adulto. O que fazer? Cumprir os direitos da criança, criar condições de prazer e de bem-estar. Maria José Araújo garante que brincar é fundamental para aprender a cooperar, a concentrar, e é o primeiro passo para combater o insucesso escolar. As crianças que brincam têm mais sucesso escolar e está comprovado cientificamente.*

Quando falamos de Intervalos e falamos da importância do brincar e da atividade física, constatamos que demasiadas escolas ignoram os resultados obtidos nas mais recentes investigações. Em vez de encararem o Intervalo como algo

importante, crucial no decorrer do dia de um estudante, algumas escolas ainda encaram o Intervalo como um privilégio, uma recompensa para alunos bem-comportados.

Utilizam o Intervalo como instrumento de negociação ou muitas vezes retirando o acesso ao Intervalo como forma de punição.

Até os pais têm a tendência para aceitar este panorama. Afinal, todos guardam memória de perder o direito ao Intervalo por não terem completado uma tarefa ou por terem falado demasiado durante a aula. Claro que não se gostava de perder o Intervalo, mas a verdade é que todos sobrevivemos. Então porquê esta preocupação por as crianças perderem o direito ao Intervalo uma vez por outra? A grande diferença é que tínhamos Intervalos enormes e depois da escola brincávamos ainda mais, corríamos na rua, conversávamos e corríamos até ser hora de voltar para casa. Hoje em dia são muitas as crianças que têm a sorte de fazer alguma atividade não dirigida durante 30 minutos.

Os resultados das investigações são claros. De acordo com a Academia Americana de Pediatria, o Intervalo desempenha um papel vital no desenvolvimento da criança, trazendo benefícios emocionais, sociais, físicos e académicos. A Academia Americana de Pediatria *acredita que o Intervalo é uma componente crucial e necessária para um adequado desenvolvimento da criança, e como tal, não deverá ser retirado como castigo ou por razões académicas*. Por outras palavras, as crianças precisam dos Intervalos, e os Intervalos não deverão ser retirados como forma de punição por mau comportamento ou como forma de punição por não completar ou completar incorretamente as tarefas propostas em sala de aula.

O Intervalo não é um privilégio. Não é uma recompensa. As crianças não deverão ter de conquistar o Intervalo, assim como não o podem perder como castigo. O Intervalo é uma parte fundamental do desenvolvimento diário de uma criança, retirá-lo faz tanto sentido como retirar a matemática, o português ou o estudo do meio. Não fará deles melhores estudantes nem melhores pessoas.

Secção F – A relação Família – Jardim de Infância/Escola: uma experiência-chave transversal

Como corrobora Gurvitch (citado em Dias, 1996, p. 21) a família é um *agrupamento duradouro, um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão de maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior.*

Já a escola, é entendida como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais (Dias, 1996).

Para tentarmos perceber melhor a relação escola-família, o nível teórico é essencial para sabermos o que entendemos pela problemática em análise, ou seja, o porquê da sua pertinência, como se realiza, com quem e, quais os seus efeitos. Segundo Lima (2003), as designações associadas à relação escola-família têm sido as mais variadas. Quer como sinónimos, quer através de expressões relacionadas. A família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do/a cidadão/a. (Rego, 2003).

Todo o comportamento envolve integração feita a partir das interações que cada indivíduo estabelece com o meio envolvente desde a sua nascença. O crescimento é um processo contínuo que passa por várias vivências de desenvolvimento e aprendizagem. O ser humano no seu dia-a-dia estabelece limites nas ações, no contato com as outras pessoas que o rodeiam, numa constante interação intra e intergrupar. Esta interação é designada por socialização. Dois dos sistemas principais de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo são, sem dúvida, a família e a escola. Lipset, (cit. por Bhuler, 1980. p.421) *considera a família aquele grupo que, mais do que qualquer outro, contribui para a manutenção da sociedade.* Contudo, Musgrave (1984) defende a parcial incapacidade da família em cumprir essa função, justificando assim a existência da escola enquanto grupo de primordial importância na socialização do indivíduo. Segundo Davies (1989), existe uma diferença entre a família e a escola, ou seja, enquanto as crianças na família são tratadas como indivíduos, tendo uma relação prolongada e emocional, na escola são tratadas enquanto pertencças de um grupo. Para Tavares, (1992, p.54) o

desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte, quer seja a família, a escola ou outras instituições. Neste sentido, todas as famílias têm aspetos contributivos para o desenvolvimento da criança, cabendo à escola reforçá-los. Quando há um envolvimento dos encarregados de educação, as crianças apresentam maior aproveitamento e desenvolvem melhor as suas capacidades intelectuais e comportamentais. (Marques, 1991).

A escola deve manter sempre um diálogo vivo e permanente com todos os intervenientes no processo de formação e orientação dos/as alunos/as. Deste modo, Marques (1991 p. 68) afirma que *“pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia e apreço”*. A colaboração das famílias na escola constitui um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças.

John Dewey diz que, (em Hohmann e Weikart, 2009), a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las. É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.

Para Hohmann e Weikart (2009), as famílias assumem um papel de grande importância no desenvolvimento das crianças. É necessário que as crianças saibam quem são e se desempenharmos bem o nosso papel enquanto educadores/as / professores/as, levaremos as crianças a perceber como são as suas próprias famílias e a aprender através das famílias das outras crianças.

Por todos estes aspetos, tornou-se necessário refletir nas relações família/JI e família/Escola observadas, em contexto de estágio em ambas as valências – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Relação Jardim de Infância – Família

Relativamente à relação escola-família presente no JI, não existem conflitos entre família-escola mas a cooperação de algumas famílias é de facto visível.

No entanto o JI esforça-se para haver alguma articulação, expondo os trabalhos realizados para que os encarregados de educação os possam ver e expondo comunicados do que acontece no JI. Os pais ou encarregados de educação têm acesso a tudo o que se passa dentro do JI, a todo o desenvolvimento das crianças. Além disso, há uma minoria de pais que participam ativamente, contribuindo e/ou participando em algumas atividades.

As famílias devem ter um envolvimento de parceria, de modo a haver uma continuidade educativa, o que algumas vezes não se verificou.

.As OCEPE (ME, 2016) preveem que *o projeto educativo do estabelecimento (...) deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias* havendo vantagens em incluir *a participação de outros parceiros da comunidade (...) que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças* (p. 44). Ou seja, este contributo por parte de outros membros das famílias permite enriquecer e tornar mais concretas e reais as situações de aprendizagem.

Parece existir um esforço por parte da instituição, para que os projetos do grupo possam ir ao encontro destes pressupostos, já que a família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança o que significa que se espera que haja comunicação com os/as Encarregados/as de Educação, até porque é um direito dos/as pais/mães e das famílias participar na melhor resposta educativa para os/as seus/suas filhos/as. Esta comunicação, no caso da instituição em causa, estabelece-se através de conversas informais diárias. No caso específico da educadora, para além destes procedimentos, sempre que pertinente, convidam-se as famílias a participar nos projetos em desenvolvimento no grupo, mas nunca aconteceu a iniciativa partir da própria família. Por outro lado, as famílias não podem circular livremente pela instituição, apenas com a autorização e presença da educadora. Compreende-se este facto pelo contexto económico-social

desfavorável e instável, que por mais que se queira não conseguimos estar indiferentes, em que o JI está inserido, contrariamente ao que se verifica na prática educativa em 1º CEB, como podemos observar adiante. Desta forma observou-se que, a relação JI – Família é a maior lacuna encontrada na instituição. Maior parte dos Encarregados de Educação pensa que a escola não “serve para nada” e muitos têm os filhos no JI para não lhes ser retirado o rendimento mínimo de inserção social.

Deste modo, a relação JI-Família, demonstrou não ser a melhor para o crescimento saudável da criança, a diversos os níveis.

Relação Escola – Família

o longo deste percurso educativo, na valência do 1ºCEB, conseguiu-se que os pais estivessem sempre presentes na vida escolar dos filhos, não só quando solicitados, mas também de *motu proprio*, tendo sido gratificante sentir-se que esse envolvimento tinha acabado por fazer parte das suas rotinas.

Perante a ocorrência de comportamentos mais graves provocados por alguma criança na sala de aula, a professora cooperante entrava, de imediato, em contacto direto com os pais por telemóvel, transmitindo o problema e encontrando uma forma de agir em parceria. Já no Pré-Escolar muitos dos Encarregados de Educação não atendiam os telefonemas, nem retornavam os mesmos.

No contexto em causa, prática educativa no 1º CEB, se o comportamento fosse menos grave, a professora aguardava até ao final da tarde ou até à manhã seguinte e falava, então, com o encarregado de educação que fosse buscar/trazer o/a filho/a.

Segundo Pereira (2008), o envolvimento dos pais na vida escolar concretiza-se nas interações entre a Escola e a Família, que vai de uma simples participação nas reuniões, até à realização de tarefas concretas na escola.

Esta colaboração revelou-se é de extrema importância no que toca a todo o processo educativo da criança, na medida em que ajuda no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Conclusões

Sabemos que as políticas educativas têm vindo a esforçar-se no sentido de criar legislação que apoie o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos, o que poderá ser o principal passo para sensibilizar pais e professores para a importância da relação entre a escola e a família. Para Marques (1988), os pais são ainda pouco interventivos nas Escolas, atitude que pode fazer perigar a qualidade e integração das aprendizagens das crianças. Contudo, com o passar dos anos certamente algumas coisas alteraram-se, para melhor, no que se diz respeito à colaboração dos pais nas escolas. Desta forma, pode-se verificar a presença das associações de pais e encarregados de educação (elementos representativos dos pais) nos órgãos da escola, tendo o direito de interferir e debater conteúdos relacionados com o meio escolar. Segundo Sampaio, (1996) os/as pais/mães, atualmente, estão extremamente ocupados, e não têm tempo para dar atenção aos/às filhos/as, acabando muitas vezes por se esquecerem de que a escola não pode educar sem o apoio dos pais/ encarregados de educação e precisa da ajuda e participação/ cooperação da família para auxiliar os alunos superar as suas dificuldades e, assim, evoluir de forma saudável. Desta forma, pode-se afirmar que a colaboração dos pais é de grande importância dentro da escola. Também é preciso salientar que a colaboração entre a família e a escola, por vezes, altera consoante os graus de ensino, as diferentes idades das crianças, como também as expectativas dos pais e dos professores e os seus objetivos, como refletido no presente documento.

A parceria/escola família implica a noção de educação inclusiva e participação por todos os agentes educativos. Deverá, assim, haver um envolvimento efetivo entre a escola e a família, de modo a haver um maior conhecimento, compreensão e acompanhamento.

Para Marques (1997, p.6) *Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola.* Davies (1989, p.37) refere que *existem muitas vantagens num trabalho com os pais, com o envolvimento dos pais podemos: ajudar as crianças, os*

pais, as escolas e esperar melhorias na sociedade democrática. Desta forma, é essencial ajudar a criança, na medida em que o envolvimento parental está diretamente ligado com o desenvolvimento desta, assim, como com o seu sucesso escolar e social.

Os encarregados de educação ficam a compreender melhor o processo educativo dos seus/suas filhos/as, sentindo-se, dessa forma, mais esclarecidos e seguros, como tal, podem dar-lhes apoio com uma qualidade superior, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores/as ou educadores/as. E os/as professores/as ficam a ganhar na medida em que os encarregados de educação participam do trabalho comum de educar as crianças. Os/as pais/mães sempre podem dar informações importantes aos/às docentes para que estes procedam da forma mais correta. Trabalhando desta forma, os encarregados de educação e os/as docentes em conjunto poderão proporcionar à criança uma igualdade de oportunidades.

Conclui-se que a relação escola-família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica daquilo que é tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos. Aprofundar a relação escola-família-comunidade significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e as culturas locais – assim como desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de todos os implicados. (Silva, 2009).

Esta experiência e a forma como se concretizou permitiu concluir que a intervenção/participação dos encarregados de educação nos percursos escolares dos/as filhos/as aumenta as probabilidades de sucesso.

Quaisquer que sejam as funções de cada um dos sistemas, a relação entre a escola e a família é sempre inevitável, mas mais do que isso, é sempre desejável, e é no domínio dos afetos que os/as alunos/as, de permeio entre estes dois sistemas, pontuam o seu lugar e se aproximam ou distanciam deles. Cada subsistema tem que entender o papel central que desempenha na vida do/a jovem aluno/a e, mais do que esperar que seja este a manobrar as respetivas relações, deve assumir as suas próprias responsabilidades e avançar com estratégias positivas que os aproximem, sem perder as suas especificidades.

Só nesta proximidade professores/as, alunos/as e famílias poderão deixar de se relacionar com uma imagem não concreta que têm do outro, para se conhecerem, respeitarem e deitarem abaixo as barreiras comunicacionais.

Apesar das práticas educativas terem ocorrido em ciclos de ensino distintos, jamais se pode negar ou pôr em causa a importância da família na vida da criança, como não podemos esquecer as disparidades encontradas quando tentamos comparar ambos os contextos.

Mas, mais uma vez, é indiscutível a importância que a família tem na vida de qualquer Ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991 cit. in Nóvoa, 1992, p.13).

Ao refletir sobre as Práticas Educativas, nas valências da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, inevitavelmente vem à memória o caminho árduo e cansativo, composto por momentos de muito trabalho.

Mesquita-Pires (2007) considera que o período de estágio corresponde a um momento repleto de dilemas, onde os desafios e as tomadas de decisão desencadeiam sentimentos de insegurança, expondo os alunos/as estagiários/as a situações de elevada fragilidade e nervosismo. Foram precisamente esses sentimentos que perduraram antes de iniciar as práticas pedagógicas e durante os períodos de intervenção.

As semanas de observação foram fundamentais para compreender, analisar e refletir, individualmente, sobre os grupos e sobre que metodologias utilizar. Desta forma, as Práticas Educativas permitiram apreender perceções da realidade que se experienciam, apenas, estando no terreno, tendo a perceção de que nem tudo o que está estipulado tem de ser obrigatoriamente realizado (Marques, 2012) e ter a noção de que é muitas vezes necessário lidar com o imprevisto.

Durante este percurso, nunca foi esquecida a máxima de que é necessário saber ser reflexivo, isto é, saber refletir sobre as práticas e sobre as atitudes demonstradas, saber tomar decisões e saber debater opiniões (Azevedo, 2000; Alarcão, 2001). Também Schön (1992) defendeu que é imprescindível combater as incertezas e os obstáculos que surgem, transformando-os em verdadeiras oportunidades de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional.

A implementação de um leque de estratégias didáticas que permitissem uma atuação diversificada e flexível foi fundamental (Borràs, 2001) e, desta forma, existiu sempre uma necessidade de inovar e de recorrer a atividades lúdicas e atrativas, para que as crianças desenvolvessem as competências desejadas e, ao mesmo tempo, se sentissem interessados(as) e motivados(as).

Toda esta dinâmica de trabalho, enquanto estagiária, levou a abordar os projetos e os currículos de modo articulado. No entanto, nem sempre foi fácil realizar esta articulação, mas foi mais um desafio que superado e, refletindo sobre toda a prática pedagógica, permitiu fazer uma abordagem diversificada dos conteúdos dos currículos. Marchão (2012) é apologista desta dinâmica e salienta *a importância da abordagem de temas transversais quer de natureza interdisciplinar – abordagem de problemas e desenvolvimento de projetos – quer de natureza mais específica e disciplinar* (pp. 43-44).

Importa referir que as seis experiências-chaves trabalhadas foram escolhidas por serem fundamentais no decorrer de todo o percurso. As TIC no ensino; Desafios da inclusão – TEIP; Abordagem de Mosaico; Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP); Importância do Intervalo e de Brincar; A relação Família – Jardim de Infância/Escola; são estas temáticas que guiaram o meu caminho e transformaram-no em desafios inesperados e positivos.

Termina mais uma etapa, contudo, a formação contínua nestas áreas é fundamental, a sociedade coloca constantemente novas exigências aos profissionais de Educação ao nível do saber, do saber-fazer e do saber como fazer (Roldão, 2007). Como referem Tavares e Almeida (1998), *as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada* (p. 15).

Por último, uma referência ao título do presente Relatório Final: *Um caminho de aprendizagens em constante construção*. Todo o percurso representou uma longa caminhada, onde foram enfrentados vários desafios e obstáculos, feitas novas descobertas. Ao longo deste caminho, a aprendizagem foi sendo construída, tendo como base a reflexão antes, durante e após a ação. Desta forma, o/a educador/professor/a tem de ser reflexivo/a, procurar o aperfeiçoamento e investir de modo contínuo na sua própria formação para que assim possa, com o/a grupo/turma, contribuir na descoberta de conhecimentos que os/as habilitem a ser autónomos/as e críticos/as. Só uma prática reflexiva proporciona oportunidades de desenvolvimento, de construção, de aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisor*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Abrantes, P. (1995). *Trabalho de projeto e aprendizagem da Matemática*. Em: Avaliação e Educação Matemática. MEM/USU – GEPEM: Rio de Janeiro.
- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. 1.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem - Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget.
- Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso* - Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Comunicação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Andrade, F. (2011). *Educação para os media no Jardim-de-Infância: A utilização do Computador* - Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Antunes, N. (2017). *A Importância do Recreio*. Sapo Lifestyle. Disponível. Em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=112903>.

Araújo, É., Silva, A., Carvalho, L., Silva, M. (n.d.). *Leitura e Escrita: O lúdico no espaço escolar como facilitador do processo ensino-aprendizagem*. Capina Grande: UFCG (Universidade Federal de Campina Grande).

Araújo, M. (2008). *O jogo, a internet e o mundo das crianças*. - VI Congresso Português de Sociologia- Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Araújo, M. (2009.a). *Crianças ocupadas*. Amadora: Primebooks. Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.^a ed. Lisboa: Mc Graw-Hill. Araújo, R. (2010). *A Árvore dos Rebuçados*. Lisboa: GAILIVRO

Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, R. (2011). *Explorando uma ou outra Cultura: Concepções de Aprendizagem nas Crianças de Etnia Cigana*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Escolar e da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Bassam, V. (1978). *Como interessar a criança*. Coimbra: Edições Almedina.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bigode, L. (2013). *Espaços para a infância: O projeto centrado na criança* (Dissertação de Mestrado em Arquitetura). Instituto Superior Técnico, Lisboa.

Borges, M. (2014). *eTwinning, uma forma diferente de aprender*. In Silva, E., Marques, L., Costa, M. (org.) *Cadernos de Educação de Infância* n.º 102. Lisboa: APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

Bonifácio, C. (2014). *A poesia no 1º Ciclo: Desenvolvimento cognitivo e equilíbrio emocional da criança*. (1ª ed). Portugal: Bubok Publishing S.L.

Buescu, H., Morais, J., M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e formação*. Setúbal: Marina Editores.

- Branco, A. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da história - Uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brito, R. (2010). *As TIC em Educação Pré-Escolar Portuguesa: Atitudes*. Actas do I Encontro @rcaComum. Málaga: Universidade de Málaga.
- Brooks, J. G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto alegre: Artes Médicas.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Cabral, M. (2012). *Atitude dos Professores Face à Organização da Escola para a Inclusão dos Alunos Ciganos*. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Fernando Pessoa.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R., Alves, N., Rolo, C. (2001) *Escola e Exclusão Social: para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Educa.
- Cano, L. (coord.) (2007). *Nuevas tendencias en investigaciones en Educación Ambiental*. [SL]: Organismo Autónomo Parques Nacionales.
- Cardona, M^a. (2006). *Educação de Infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos
- Cardoso, A. (2015). *Vou Pintar um Arco-Íris...e Outras Histórias*. Coimbra: Recortar Palavras.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*, Coleção Clube do Livro SIC. Lisboa: Editora Guerra e Paz.
- Carita, A., Silva, A.C., Monteiro, A.F. & Diniz, T.P. (1997). *Como ensinar a estudar*. 1.^a Edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. 2.^a Edição. London: National Children's Bureau (NCN).

- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. Kjørholt & P. Moss (eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early services*. (pp. 29-49) Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. (2007). *Transforming children's spaces*. London: Taylor & Francis Group.
- Carvalho, A., Benavente, A., Bento, C.G., Leão, C., Tavares, M. & César, M. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas escolares*. Escolar Editora. Lisboa. Chamusca: Cosmos.
- Casa-Nova, M. (2006). *Etnicidade e Educação Familiar: O Caso dos Ciganos*. In Revista Teoria e Prática da Educação. Brasil: Universidade Estadual de Maringá.
- Casa-Nova, M., Palmeira, P. (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Cebalos, N., Mazaro, R., Arantes, Zanin M., Ceraldi, M. (2011). *Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil*. Revista Digital, ano 16, nº162.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. United Kingdom: JKP.
- Coelho, A. (2007). *Repensar o campo da educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Coletto, D. C. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. In: Revista Conteúdo, Capivari, 1.º Volume, n.º 3, jan./jul.
- Coll, C. & Teberosky, A. (1999). *Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, M. (org.) *Cadernos de Educação de Infância n.º 102*. Lisboa: APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

Courela, C. & César, M. (2006). *Promovendo a sustentabilidade: Uma experiência de partilha entre a escola e a comunidade envolvente*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.

Crawley, Christina (coord.). (n.d.). *Viagem pelo etwinning*, Serviço Central de Apoio eTwinning European schoolnet. Em:
<http://files.eun.org/etwinning/books2013/eTwinning>

Cró, M^a. de L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

Cunha, A. C. T. N. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Cunha, S. (1999). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. 1.^a Edição, Editora Pergaminho. Lisboa.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. 1.^a Edição, Routledge Falmer. London.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir*. IN *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO: Edições ASA.

Dewey, J. (1903). *The Elementary School Teacher*. *Chicago Journals, The University of Chicago Press*. 4(4):193-204.

Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra: Coimbra Editora.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. 2.^a Edição, Editorial Presença. Lisboa.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. 1.^a Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Fanha, J. (2010). *Os sapatos do Pai Natal*. Lisboa: GAILIVRO.

Fazenda, I. (1979). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola.

Felizardo, M. (2012). *A formação de professores e a integração curricular das TIC: Com que formadores?* Dissertação de Mestrado em Educação - Área de especialização em tecnologias de informação e comunicação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, J. V. (2001). *Saberes, competências, valores e afetos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. 1.^a Edição, Plátano Edições Técnicas. Lisboa.

Ferreira, P. (1997). “*Delinquência juvenil*”, *família e escola*. In *Análise Social*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Volume XXXII, n.º 143 (4.º-5.º, 913-924).

Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas*. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*.

Formosinho, J. (2007). *Pedagogias(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Formosinho, J. (Org.), Spodeck, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3.ª Edição. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *A perspetiva pedagógica da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Educação de Infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M.J. Cardona e C. Guimarães (orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma.

Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação Teoria, perspetivas e prática*. Lisboa: Piaget.

Franco, A. (1999). *A poesia como estratégia*. Lisboa: Campo das Letras.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Gadotti, M. (2004). *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Gomes, M. (coord) (2001). *Educação Ambiental: Guia anotado de recursos. Materiais de apoio ao currículo*. Instituto de Inovação Educacional.

Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Edições Asa.

Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Macmillan Education LTD.

Hendrick, H. (2005). A criança como ator social em fontes históricas: Problemas de identificação e interpretação. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.29-54). 1.ª Edição. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian. Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Inácio, M. (2007). *O Processo de Aprendizagem – Manual do Formando*. Lisboa: DeltaConsultores e Perfil.

Jansen, A. & Spitzer, S. (2009). *Prospective middle school mathematics teachers' reflective thinking skills descriptions of their students thinking and interpretations of their teaching*. Journal Mathematics Teacher Education.

Jesus, H. e Neves, A. (2008). *Relação escola-aluno-família: relação intercultural – uma perspetiva sistémica*. Textype: Lisboa.

Kail, R. (2004). *A criança*. São Paulo: Prentice Hall

Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

La Rosa, J. (Org.) (2003). *Psicologia e Educação: O significado do aprender*. EDIPUCRS. Porto Alegre.

Ladd, G. & Coleman, C. (2010). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-166). 2.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Letra, C., Afreixo, A. (2015). *O Mundo da Carochinha – Manual do aluno – Estudo do Meio 2.º ano*. Alfragide: GAILIVRO.

Letra, C., Borges, M. (2015). *O Mundo da Carochinha – Manual do aluno – Português 2.º ano*. Alfragide: GAILIVRO.

Letra, C., Freire, F. (2015). *O Mundo da Carochinha – Manual do aluno – Matemática 2.º ano*. Alfragide: GAILIVRO.

Lobo, A. (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio – Relatório preliminar*. Português 2002. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel, Edições Técnicas. Lisboa.

Lourenço, C. B. (2005). *Profissão de professor e gestão do currículo: será que vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena?..* In Roldão, M. (Org.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp.61- 75). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Lowenfeld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestra Jou.

Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri: Lisboa.

Marques, E. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio Profissional apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança.

Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*, Lisboa: Editorial Presença.

Martins, M. (2009). *Formação de Professores: Os termos de qualidade do processo de formação*. In. J. Bonito (org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 277-290). Departamento de pedagogia e educação da Universidade de Évora.

Masdevall, M., Costa, V. M. & Parettes, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. 1.ª Edição, Edições Asa. Lisboa.

Mateus, M.N. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. EDUSER, revista de educação.

Medeiros, R. (2008). *O Contributo da Formação Contínua Sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância*. Um estudo com educadores de infância da Ilha de São Miguel. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Especialidade de Educação de Infância. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem – Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, A. (2001). *Currículo, cultura e formação de professores*. In: *Revista Educar*, n.º 17. Curitiba: UFPR.

Moreira, João Lino Pereira. (2006). *Educação para o Património Cultural. O exemplo de Machico*. Câmara Municipal de Machico.

Moreira, M. (2004). *Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Braga: Universidade do Minho (pp. 663-674).

Moreira, M. A. (2005). *Aprendizagem Significativa Crítica*. Impressos Portão Lda: São Leopoldo.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Centro de Referência Educacional, Boletim SEMTEC-MEC. 1(4).

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação vol.11, n.º1, pp. 77-98.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: A. Nóvoa (org.),

Nóvoa, A. (2004). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. In: Gonçalves, E., Pereira, M. & Carvalho, M. (orgs.) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp.17-29). Campinas: Alínea.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa

Oliveira, S. (2017). *Brincar é a forma mais natural de aprender*. *Revista Educare*.

Em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=112903>.

- Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Mestrado em Geografia – Educação e desenvolvimento. Universidade de Lisboa/ Faculdade de Letras/ Departamento de Geografia. Lisboa: Faculdade de Letras.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget; Inhelder, B. (1973). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do Título de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinto, V. (1994). *Entre Culturas*. In Ministério da educação (Org.). *A outra face da escola* (1.ª ed). Lisboa: Editora Quatropontoquatro.
- Pombo, O. & Marques, V. *Direitos, Responsabilidades na Sociedade Educativa*. (31-60). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (2004). *O Insuportável Brilho da Escola*. IN: Renaut, A., Almeida, A., Santos, A., Franco, A., Allègre, C., Buckingham, D., Justino, D., Aurélio, D., Grilo, E., Vilar, E., Gil, F., Cabral, F., Heitor, F., Rosas, J., Carvalho, J., Tornero, J., Rosa, M.,
- Ponte, J. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (1994). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Putman, H. & Putman, R. (1993). Education for democracy. *Educational Theory, Board of Trustees, University of Illinois*. 43(4):361-376.

- Reis, M. (2010). *Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino- aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richardson, V. (1997). *Tempo e espaço*. In: Arends, R. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Rockwell, R., Williams, R. e Sherwood, E. (1992). *Todos têm um corpo*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo—A diversidade cultural na Escola*. Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo, Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, M. (1994). *Escolas do 1.º Ciclo*. In Ministério da educação (Org.). *A outra face da escola* (1.ª ed). Lisboa: Editora Quatropontoquatro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, F., Rubio, J. (2012). *Afetividade: Abordagem no Desenvolvimento da Aprendizagem no Ensino Fundamental - Uma Contribuição Teórica*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 3, n.º 1. São Roque, São Paulo.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: problemas e desafios* (pp. 11–35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

- Saracho, O. (2010). *Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos*. In Spodek, B. (org.), *Manual de* Schon, A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: JosseyBass.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sequeira, M. (1990). *Contributos e limitações da teoria de Piaget para a educação em ciências*. In *Revista Portuguesa de educação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, n.º2, pp.21-35.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, R. B. (2006). *A Importância da Arte na Educação Infantil*. Mineiros: Faculdades integradas de Mineiros.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M. & Rodrigues, P. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: MacMillan. Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação..* Lisboa: Instituto Piaget. 2.º Volume
- Tavares, C. (2007). *Didática do Português: língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, L., & Almeida, L. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, F. (1998). *Nossa contribuição para a Agenda Político-Ambiental Mundial. in Cadernos de Educação Ambiental. n.º 14. Setembro 1998*. Instituto de Promoção Ambiental.

Teixeira, M., Reis, M. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro. Volume 4, n. 11, pp. 162-187

Terroso, A. (2013). *A Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final apresentado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Tomlinsen, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Edições Asa: Porto.

Vale, V. (2014). “*A cadeira do pensar*”: o que dizem as crianças sobre as regras. In Silva, E., Marques, L., Tavares, L., Costa, M. (org.). *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 101. Lisboa: APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Veloso, R. (1994). *Obra de Aquilino Ribeiro para crianças. Imaginário e Escrita*. Porto: Porto Editora.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. ASA. Porto.

Webster-Stratton, C. (2016). *Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. 4.ª ed. Braga: Psiquilíbrios.

Zabalza, M. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 1.ª Edição, ASA. Rio Tinto.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A.*

Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, *Diário da República n.º 201- I Série A.*

Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, *Diário da República, n.º 29 - I Série.*

Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro, *Diário da República n.º 172- I Série.*

Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *Diário da República, n.º 79 - I Série.*

Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República n.º 38 – 1ª Série.*

Lisboa: ME.

Despacho Normativo n.º 147/1995, de 01 de agosto. *Diário da República n.º 177 – 2.ª série.* Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 17/2012, de 16 de Agosto. *Diário da República n.º 158 – 2.ª série.* Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237 – I Série.* Lisboa: Ministério da Educação.

Com um pé no chão e o outro nas estrelas o professor pode levar seus alunos a todos os lugares.

(José Ribamar Muniz Feitosa)

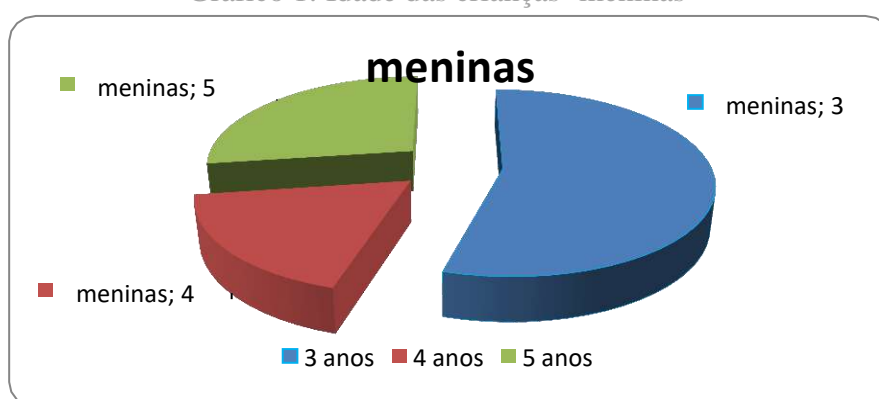
APÊNDICES

Apêndice I – Caracterização Grupo Educação Pré-Escolar

Tabela 1: Idade das crianças

	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Meninas	6	2	3	11
Meninos	5	2	7	14
Total	11	4	10	25

Gráfico 1: Idade das crianças- meninas



Das 11 crianças do sexo feminino do grupo 27 % são de 5 anos, 18 % de 4 anos e 55 % de 3 anos.

Gráfico 2: Idade das crianças - meninos



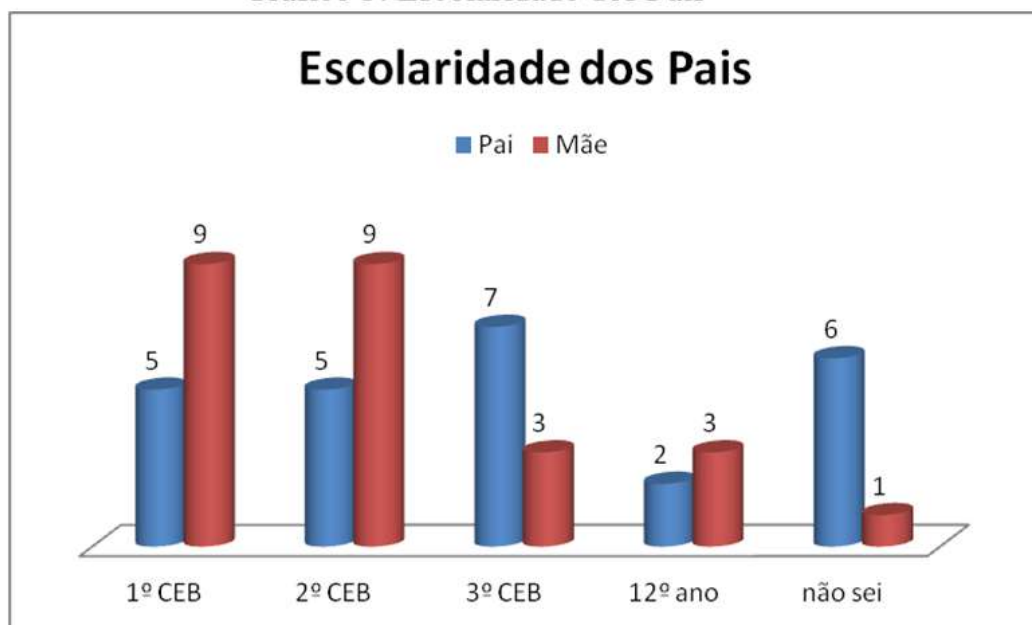
Das 14 crianças do sexo masculino do grupo 50 % são de 5 anos, 14 % de 4 anos e 36% de 3 anos.

- Caracterização das Famílias
 - **Escolaridade dos Pais**

Tabela 2: Escolaridade dos Pais

	1º CEB	2º CEB	3º CEB	12º ano	Não sei
Pai	5	5	7	2	6
Mãe	9	9	3	3	1
Total	14	14	10	5	7

Gráfico 3: Escolaridade dos Pais



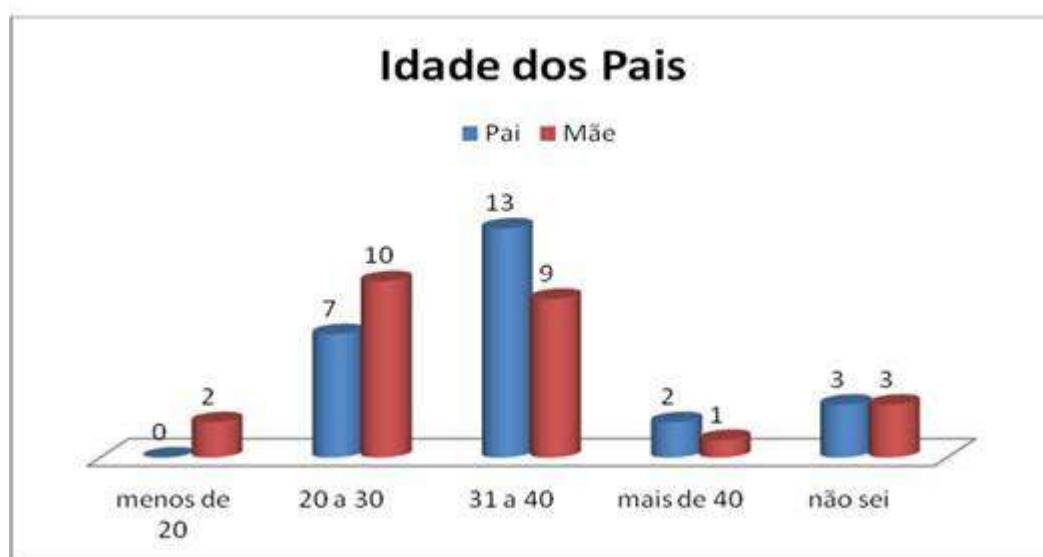
As habilitações literárias são muito baixas, oscilando entre o 1º e o 3º CEB, apenas 5 completaram o ensino secundário. É de salientar que nenhum pai completou o ensino superior. Muitos pais optaram por não referirem as habilitações pois não têm qualquer formação escolar.

- **Idade dos Pais**

Tabela 3: Idade dos Pais

	menos de 20	20 a 30	31 a 40	mais de 40	Não sei
Pai	0	7	13	2	3
Mãe	2	10	9	1	3
Total	2	17	22	3	6

Gráfico 4: Idade dos Pais



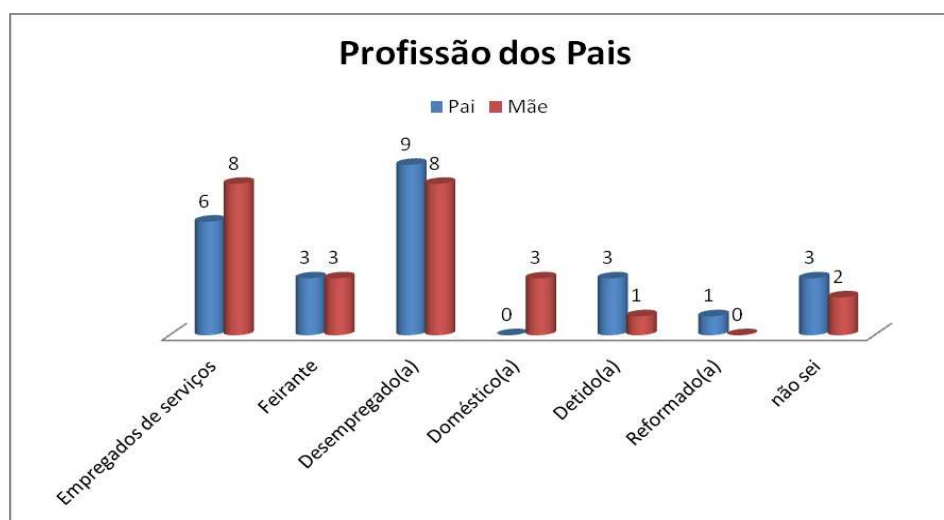
A idade dos pais varia entre os 19 e os 60 anos de idade. Existem duas mães muito jovens, 19 anos que pertencem à etnia cigana. A maioria dos pais situa-se entre os 20 e os 40 anos de idade.

- **Profissão dos Pais**

Tabela 4: Profissão dos Pais

	Emprega do/a de serviços	Feirant es	Desempreg ado/a	Domésti co/ a	Detido /a	Reformad o/a	Nã o sei
Pai	6	3	9	0	3	1	3
Mãe	8	3	8	3	1	0	2
Total	14	6	17	3	4	1	5

Tabela 5: Profissão dos Pais



Relativamente às profissões, pouco são os que trabalham; a grande maioria vive do Rendimento de Inserção. Alguns dos pais estão detidos e outros estão com pulseira eletrónica.

Apêndice II – Avaliação SAC – Educação Pré-Escolar

Grelha 1: Grelha utilizada pela educadora na avaliação: Bem-estar, Implicação e Desenvolvimento de Competências (tendo como referência o SAC)

Jardim de Infância: ---										Educadora:	
Data:											
Crianças	Nível geral de bem-estar				Nível geral de implicação				Comentários		
Nomes	B	M	A	?	B	M	A	?			
			X				X		Ex: Falta muito ao JI		
			X				X		Ex: Excelente relação com a educadora		
			X			X			Ex: Falta muito ao JI Pai preso; Mãe com pulseira eletrónica		
			X				X		Ex: Mostra alguns ciúmes do irmão		
			X			X			Ex: Dificuldades de concentração Pai preso; mostra alguns ciúmes da irmã		
			X				X		Ex: Bastante agressivo para os colegas. Inconveniente com a presença de adultos estanhos à escola.		
			X			X			Ex: Dificuldades de concentração Irmão com problemas de aprendizagem		
			X				X		Ex: Nenhuma relação com o pai. Inconveniente com a presença de adultos estanhos à escola.		
			X				X		Ex: Problemas de linguagem Vive com a tia (que apresenta problemas)		
			X				X		Abandonada pela mãe		
		X					X		Ex: Falta muito ao JI		
B BOM			M Médio			A Alto			? Ainda não é perceptível		

Apêndice III - Avaliação global do grupo EPE

	Pontos positivos	Pontos a trabalhar
Bem-estar emocional	O grupo revela sinais de bem-estar, evidenciando satisfação e muita energia.	A falta de regras e comportamentos conflituosos/agressivos em alguns elementos do grupo.
Implicação	O elevado nível de implicação verificado na maioria dos alunos.	Alguma falta de interesse, dificuldades de atenção e concentração em algumas crianças.
Competências	Dentro do grupo, observa-se que adquiriram as competências e interesses necessários a uma aprendizagem bem-sucedida, cada um com interesses próprios, visto serem crianças todas diferentes e com voz própria.	Algumas crianças, pelas poucas vezes que vão ao JI, e consequente falta de interesse, perdem o gosto em algumas atividades, propostas em conjunto em grande grupo, parecendo não trabalharem as próprias capacidades.

Apêndice IV – Regras do JI criadas pelas crianças¹

The image shows a large grid chart titled "Regras do Jardim de Infância" (Rules of the Nursery). The chart is organized into columns and rows. The first column is labeled "NOMES" (Names) and lists several children's names: RAFAEL, LEONARDO, LUIS, and others. The subsequent columns represent different rules or behaviors. The grid is populated with white circular markers, likely representing compliance or instances of behavior. A small label "Tarde no computador" (Late on the computer) is visible on the right side of the chart.

Figura 1 – Tabela das regras do Jardim de Infância

¹ As estagiárias consideraram importante as crianças criarem as regras que deveriam seguir, modificando assim o comportamento geral do grupo.

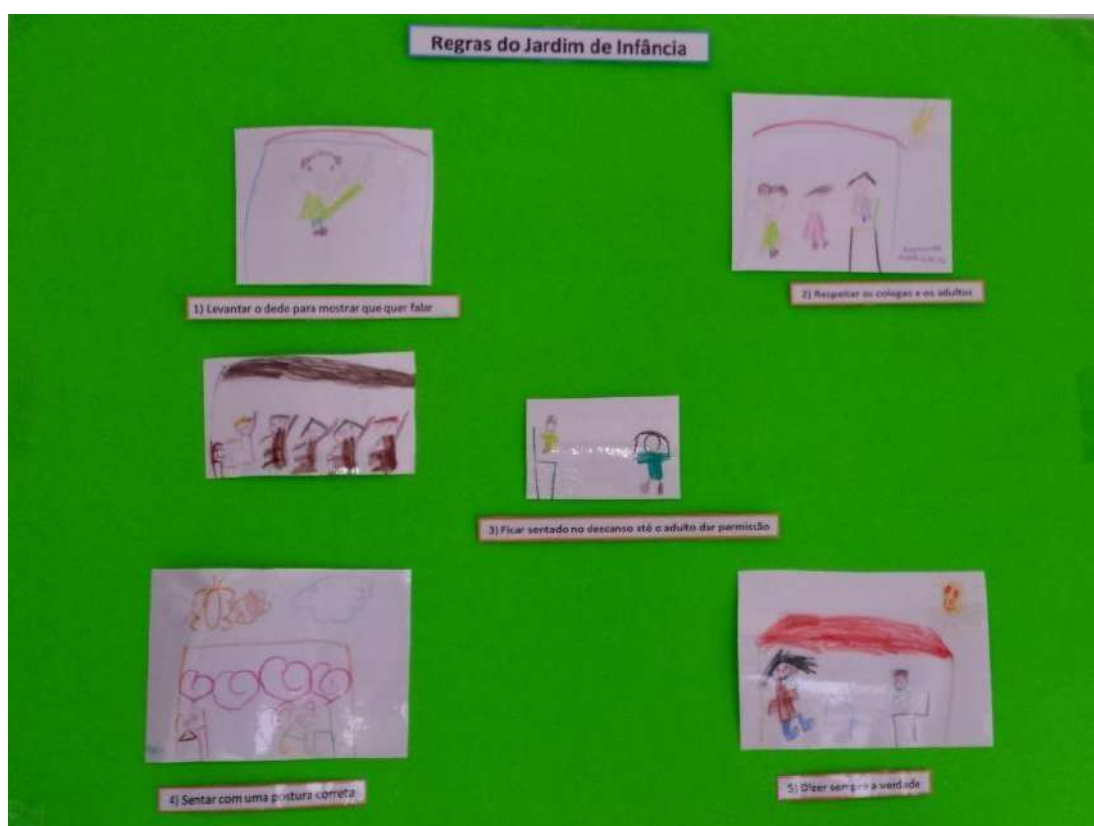


Figura 2 – Regras do JI

Apêndice V – Projetos em que o JI está envolvido

- Projeto *É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho*

O projeto iniciou-se em julho de 2014, numa parceria entre a ARPA e a Biblioteca Escolar AE, com a realização de Workshops educativos em Jardins de Infância. Posteriormente, foi apresentado no Grupo de Trabalho Concelho da Rede de Bibliotecas de Coimbra. Contou com o apoio dos professores bibliotecários presentes, da Coordenadora Interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares e da responsável pelo Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares, da Biblioteca Municipal de Coimbra, por se considerar que a Biblioteca Escolar pode (e deve) intervir, educando para os valores e formando cidadãos responsáveis, críticos e conscientemente informados, trabalhando-se competências na área da literacia da leitura e da informação.

O projeto contou ainda com o apoio da Câmara Municipal de Coimbra, através do Canil/Gatil Municipal, que envolveu uma das médicas veterinárias nos Workshops educativos, assim como do Dolce Vita Coimbra, que se prontificou a acolher a exposição.

Por fim, o projeto foi ainda apresentado à Doges Trust (uma das maiores associações do Reino Unido) e que destina sempre parte dos seus rendimentos para apoiar outras associações que desenvolvam trabalhos de relevância para a melhoria da qualidade de vida dos animais. Este projeto foi aprovado com louvor, contando agora com o seu apoio financeiro.

O resultado foi a exposição final, *Cat & Dog Parade*, após a intervenção em 33 Jardins de Infância, num total de 46 salas. Mais de 1000 crianças participaram nos Workshops, onde ficaram a saber mais sobre os cuidados a ter com os animais de uma forma dinâmica e interativa, tendo sempre como fio condutor os livros e as leituras, quer em prosa, quer em verso.

Esta exposição pretendeu mostrar um pouco do que as crianças aprenderam acerca da posse responsável de animais, assim como sensibilizar o público em geral para os maus-tratos e abandono ainda tão presentes na sociedade atual.

A ARPA (Associação para a Redução Populacional e Abandono de Cães e Gatos), sediada em Vila Nova de Poiares, foi fundada em fevereiro de 2011 por duas médicas veterinárias defensoras da esterilização como o método de eleição para o controlo populacional de cães e gatos. Dedicar-se à esterilização dos animais de rua no âmbito do projeto CED (Captura-Esterilização-Devolução) para colónias felinas e também gatos e cães de proprietários carenciados. Realiza cursos de formação para o público e comunidade em geral e também cursos específicos para médicos veterinários. A sua grande aposta é a área da educação de

crianças e jovens, versando temas como o bem-estar animal e a posse responsável, tendo como lema *Trabalhamos pelo dia em que nenhum cachorro ou gatinho que nasça seja considerado um excedente indesejado*.

A Cat & Dog Parade realizou-se de 8 a 14 de abril, exposição esta de cães e gatos de 33 Jardins de Infância no Dolce Vita Coimbra.

- Projeto de Ensino Clínico *Projeto Canguru*

Este projeto tinha como objetivo geral a promoção da saúde mental na infância, no momento de transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico, incidindo na criança e na sua família.

Como objetivos específicos, este projeto pretendeu desenvolver as capacidades comunicacionais da população alvo; criar um ambiente escolar amigável; promover a coesão, harmonia e funcionalidade do grupo; promover a equidade entre as crianças (sexo, etnia, religião, classe socioeconómica, etc.); melhorar as relações interpessoais e o sentimento de pertença que conduzem ao desenvolvimento social e emocional das crianças; preparar a criança e pais potencializando as suas capacidades, prevenindo o insucesso no ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico; identificar as crianças em risco de doença mental ou de distúrbios comportamentais, através da aplicação do Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ).

- Projeto *Skype Aprender e Conviver à Distância*

O *Skype* é uma plataforma de Software que permite estabelecer comunicações de vídeo e voz através da Internet, sendo possível também efetuarem-se chamadas em grupo.

Este projeto, uma vez que envolvia crianças de etnia cigana e crianças imigrantes teve como objetivos centrais a relação das crianças com culturas diferentes, medir relações interculturais, e desenvolver a capacidade de superar relações estereotipadas.

No dia 3 de julho, no encontro TIC@Portugal'15, realizou-se uma comunicação no âmbito deste projeto (<https://app.emaze.com/@ALZQQOFF/aprender-e-conviverpptx#14>).

Comunicação realizada pelos três Jardins de Infância

O Projeto *Skype* possibilitou o contacto com outros diferentes, a valorização das culturas dos envolvidos e a proteção relativamente aos estereótipos, levou à desconstrução de alguns

estereótipos já enraizados, desenvolveu a capacidade de mediação entre culturas e consciencializou educadoras e estagiárias envolvidas quanto às limitações no desenvolvimento de uma educação intercultural.

Em suma, o uso da comunicação à distância, através da videoconferência, revelou-se uma estratégia interessante para aumentar as oportunidades de contacto multicultural.



Figura 3 – Videochamada no *Skype* com um JI

- Projeto *eTwinning*

O *eTwinning* é uma comunidade de escolas da Europa. Este projeto disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores de infância, professores, diretores, bibliotecários) que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos, possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar; em suma, sentir-se, e efetivamente ser, parte da mais estimulante comunidade de aprendizagem na Europa.

A ação *eTwinning* promove a colaboração entre escolas da Europa, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), proporcionando apoio, ferramentas e serviços que facilitam, em qualquer área disciplinar, a criação de parcerias, de curta ou longa duração.

O Portal *eTwinning* (www.etwinning.net) é o principal ponto de encontro e espaço de trabalho. Encontra-se disponível em vinte e seis línguas, e, atualmente, já envolve mais de 230.277 docentes, e mais de 5462 projetos entre duas ou mais escolas europeias.



Figura 4 – As crianças começam por encher os balões



Figura 5 – Elaboração do cartaz do 10.º aniversário do *eTwinning*



Figura 6 – Elaboração da bandeira para se identificar o país



Figura 7 – Continuação da elaboração do cartaz do 10.º aniversário do *eTwinning*





Figura 8 – Comemoração do 10.º aniversário do *eTwinning*




Figura 9 – As crianças dançam Dança Tradicional Cigana

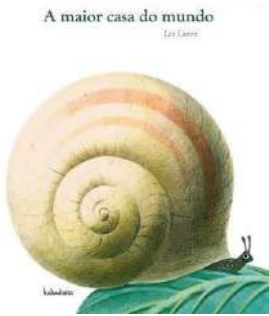
Apêndice VI – Planificar EPE

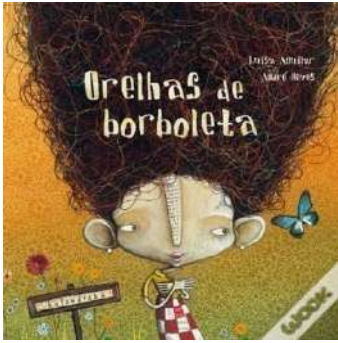
Atividade	Explicação	Áreas de Conteúdo
<p>Leitura da história <i>Papá + amigo = papigo</i></p>  <p><i>(brincadeiras com a linguagem para o Dia do Pai)</i></p>	<p>Esta história foi criada para, de certo modo, <i>brincar-se</i> com a linguagem oral e o Dia do Pai, que se aproximava. Foi uma maneira de se trabalhar a Consciência Fonológica.</p> <p>A história aborda transversalmente alguns conteúdos (animais, cores, partes do corpo humano), sendo que a sua principal intenção é brincar com a linguagem, criando palavras novas e divertidas através da junção de outras palavras (aglutinação).</p>	<p>Linguagem Oral Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo</p>
<p>Prenda para o Dia do Pai</p>	<p>Primeiramente, tiraram-se três fotografias a cada criança – uma com a letra P, outra com a letra A e outra com a letra I, de modo a formar-se a palavra PAI. Estas fotografias foram coladas pelas crianças em cartolina. Posteriormente, fizeram-se molduras com cartão, pasta de papel e tintas.</p> <p>Ainda foram transcritas algumas frases ditas pelas crianças sobre <i>o que acho do meu pai</i> para a cartolina mencionada.</p>	<p>TIC Expressão Plástica Abordagem à escrita</p>
<p>Cat and Dog Parade – Projeto <i>É de pequenino que se aprende a tratar dos animais com carinho</i>: Elaboração da cadela Luz em 3D</p>	<p>Para a elaboração da cadela, fez-se articulação com o 1º CEB e pais para a preparação da pasta de papel.</p> <p>Para a construção da cadela, utilizou-se cartão, cola, jornais, revistas e tintas. Ainda se colocaram pestanas postiças e um <i>tutu</i> de balé.</p>	<p>Expressão Plástica Abordagem à escrita Formação Pessoal e Social</p>


<p>Skype com o JI de Vila Nova do Ceira e com o JI de Pereira</p>	<p>Todas as sextas-feiras, faz-se videochamada por <i>Skype</i> com o Jardim de Infância de Vila Nova do Ceira e/ou com o Jardim de Infância de Pereira.</p> <p>Estas videochamadas fazem-se para se partilharem novidades, atividades ou novos conhecimentos.</p> <p>Numa sexta-feira, partilharam-se canções e o desenvolvimento das sementeiras.</p>	<p>TIC Formação Pessoal Social Expressão Musical</p>
<p>Jogos com movimentos</p>	<p>Estes jogos, que se enquadram no domínio da Expressão Motora, são realizados para que as crianças desenvolvam os seus movimentos. Quer sejam eles, subir, descer, correr, saltar, saltitar, sentarem-se e levantarem-se sem o auxílio da mão, levantar o braço, etc..</p>	<p>Expressão Motora Dança</p>
<p>Canções: <i>Eu gosto é do papá</i> e <i>O meu pai é grande</i></p>	<p>Audição e canto de músicas dedicadas ao Dia do Pai.</p>	<p>Expressão Musical TIC Formação Pessoal Social</p>
<p>Leitura da história digital <i>Eu e o meu Papá!</i> de Alison Ritchie</p> 	<p>Esta história pode ser dedicada ao Dia do Pai, uma vez que é sobre um pai urso e um filho urso.</p> <p>É uma história que encanta junto os pais como os filhos.</p>	<p>Linguagem Oral Formação Pessoal Social</p>


Visionamento de incêndio na Internet	Por curiosidade das crianças, por se ter realizado um simulacro, recorreu-se à internet para o visionamento de um vídeo acerca dos incêndios.	TIC Conhecimento do Mundo Formação Pessoal e Social
Projeto <i>É de pequenino que se aprende a tratar dos animais com carinho</i>: dinamizado pela Professora Nazareth - Professora Bibliotecária	O Projeto visa a sensibilização junto das crianças para os cuidados a ter com os animais de estimação. Procedeu-se à visualização de 3 filmes (sendo que 2 eram sobre como tratar bem os animais de estimação e bons exemplos a ter em conta. Um era precisamente o oposto, ou seja, tratar mal e abandonar os animais de estimação), o qual chocou as crianças. Para finalizar, elaboraram-se cabeças de cães e de gatos através da técnica Origami.	Formação Pessoal e Social TIC Expressão Plástica
Elaboração do texto <i>É de pequenino...</i>	A partir da conversa em grande grupo acerca da ida da Professora Nazareth ao Jardim de Infância, elaborou-se um texto como que as crianças aprenderam consolidaram.	Abordagem à Escrita Linguagem Oral
Conversa Prenda do Dia do Pai		Linguagem Oral


Dar Poesia a Coimbra - JI e EB1	No Dia Mundial da Poesia, o Pré-Escolar e o 1º CEB, dirigiram-se ao JI para distribuírem poemas sobre os animais de estimação, em marcador de livro, sendo que o topo de cada marcador tinha uma cabeça de um cão ou de um gato com a técnica Origami, feito pelas crianças.	Formação Pessoal e Social Expressão Plástica
Visita às árvores plantadas (2014) e ao Jardim da Igreja		Conhecimento do Mundo Formação Pessoal e Social
Dia da Árvore / Dia Mundial da Floresta		Conhecimento do Mundo Formação Pessoal e Social Linguagem Oral
Reunião de Avaliação do Departamento da Educação Pré-Escolar		
Entrega das avaliações aos Encarregados de Educação		
Bibliomóvel 	As crianças, todos os meses, dirigem-se à carrinha que tem imensos livros para todas as idades (Bibliomóvel) e podem levar livros e devolverem na visita seguinte da Bibliomóvel ao Jardim de Infância. Têm em conta que não podem estragar os livros.	Abordagem à Escrita Linguagem Oral Formação Pessoal e Social
Jogo Apanha a bola!	As crianças estão em roda, em pé ou sentadas. O jogo pode ser jogado de duas maneiras: -A bola vai sendo passada de uma criança para outra; -Está uma criança no centro da roda e a bola passa dessa criança para outra, que lhe devolve a bola. E, de seguida, a bola vai para outra criança e assim posteriormente. (Neste caso, a criança que se encontra no centro da roda, vai trocando).	Expressão Motora
Pesquisa na internet: 25 de abril – Revolução dos Cravos		TIC Conhecimento do Mundo


Marchar – canções de abril		Expressão Motora Dança Expressão Musical Matemática
Projeto <i>Cat and Dog Parade</i>: diálogos e visualização de fotografias da cadela Luz	Como se foram tirando fotografias ao processo de realização da cadela <i>Luz</i> , agora que ela se encontrava terminada, mostraram - se as fotografias às crianças. Assim, elas podiam ver o trabalho por elas realizado.	Linguagem Oral TIC
Elaboração dos cravos	Já se tinham pesquisado cravos na internet. E essa pesquisa levou a que duas ideias surgissem: elaboração de cravos a 3D e a 2D. Os cravos a 3D foram feitos com palitos de espetadas, caixas de ovos, folhas de papel para se fazerem as folhas, papel higiénico para se fazer a flor e tintas. Os cravos a 2D foram feitos da seguinte maneira: -com o pincel molhado em tinta verde, desenharam o caule do cravo; -posteriormente, pintou-se a mão de cada criança com tinta vermelha para se fazer cada cravo.	Expressão Plástica
Leitura da história <i>A Maior Casa do Mundo</i> de Leo Lionni 	Uma história sobre um caracol que queria que a sua casa fosse a maior e mais vistosa. O que será melhor? Queremos mudar para parecermos melhor ou darmos o melhor de nós, sendo o que somos?	Linguagem Oral Formação Pessoal e Social
Caracol – grande/pequeno (4 e 5 anos)	As crianças pintaram um caracol grande e um pequeno (distinguir o <i>grande</i> do <i>pequeno</i>)	Expressão Plástica Matemática

<p>Recortar e colar – revistas</p>	<p>Para se melhorar a técnica de corte e colagem, as crianças, pegavam diversas vezes em revistas, escolhiam imagens e recortavam.</p> <p>De seguida, quando já tivessem todas as imagens pretendidas, colavam numa folha. Caso houvesse um tema definido, as imagens tinham de estar relacionadas com esse tema.</p>	<p>Expressão Plástica</p>
<p>Ler, Pensar e Crescer: Plano Nacional de Leitura História Orelhas de Borboleta de Luísa Aguilar André Neves</p> 	<p>O projeto <i>Ler, Pensar e Crescer</i> propõe ao/à educador/a o exercício da sua capacidade e da sua ‘arte’ de ler um livro para o grupo, provocando a crítica nas crianças, a partir de conceitos que o texto transporta. E, depois, transformar as ideias em materiais que sejam refletoras de uma participação ativa.</p> <p>A partir do livro <i>Orelhas de Borboleta</i>, começou-se por se ler a história, seguida do visionamento de um pequeno filme da história. De seguida, explorou-se a história. Esta história é sobre os defeitos que podemos ter, mas não nos devemos importar se as outras pessoas não gostarem.</p> <p>Então, cada criança fez um desenho do que menos gostava em si.</p> <p>Por fim, fez-se uma boneca grande em papel de cenário, juntando o que as crianças menos gostavam nelas.</p> <p>Surgiu assim a <i>Orelhuda</i>.</p>	<p>Linguagem Oral TIC Expressão Plástica Formação Pessoal e Social</p>
<p>Projeto Cat and Dog Parade – Exposição Dolce Vita (em conjunto com o JI de Souselas)</p>	<p>Retomando o Projeto <i>Cat and Dog Parade</i>, com todos os cães e gatos construídos por todas as escolas participantes, realizou-se uma exposição no Dolce Vita. Exposição essa, que não podíamos deixar de ir visitar.</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p>
<p>Workshop Edição de imagens em Pixlr orientado pelo Centro de Competência TIC Softciências</p>		<p>TIC</p>


<p>Blocos Lógicos</p> 	<p>Os Blocos Lógicos são o conjunto de pequenas peças geométricas divididas em quadrados, retângulos, triângulos e círculos, que têm por finalidade auxiliarem na aprendizagem de crianças na Educação Pré-Escolar.</p> <p>Primeiramente, jogaram com os atributos respetivos (forma geométrica, cor, grossura e tamanho). Têm um <i>líder</i> (5 anos) que vai chamando criança a criança e pedindo uma peça:</p> <ul style="list-style-type: none"> -para crianças de 3 anos, um atributo; -para crianças de 4 anos, dois atributos; -para crianças de 5 anos, três atributos. <p>Posteriormente, cada criança fez um desenho.</p>	<p>Matemática</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Plástica</p>
<p><i>eTwinning: Projeto Siamo latini, Siamo amici!</i></p>	<p>O <i>eTwinning</i> é um projeto que disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores/as de infância, professores/as, diretores, bibliotecários) que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos, possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar.</p> <p>Dentro dessa plataforma, há um projeto denominado <i>Siamo latini, Siamo amici!</i>.</p> <p>Este projeto contou com Jardim de Infância onde realizei o estágio, um Jardim de Infância Romeno e um Jardim de Infância Italiano. Precede-se à troca de atividades realizadas ou de descobertas acerca dos diferentes países envolvidos. Assim, as crianças do Jardim de Infância do, decidiram que queriam aprender algumas palavras das diferentes línguas e as danças típicas. Partilharam danças e músicas tradicionais.</p>	<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Linguagem Oral</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Dança</p> <p>Expressão Musical</p>

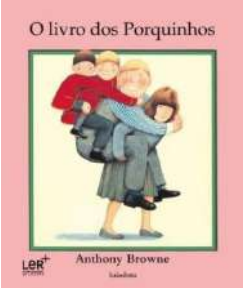
<p>Prenda para o Dia da Mãe</p>	<p>Após uma conversa com as crianças acerca do que é que elas gostariam de oferecer às mães no Dia da Mãe, elas escolheram oferecer uma <i>pochete</i> (carteira).</p> <p>Então, dividiram-se as folhas em 4 partes e as crianças fizeram desenhos em 3 partes da folha. Plastificou-se essa folha e as crianças, numa outra folha já cortada à medida, fizeram outro desenho. Essa folha foi também plastificada.</p> <p>Com cola quente e tecido, colou-se a carteira. Finalmente, foi necessário fazer-se dois furos na parte de superior e colocar-se uma fita para fazer de pega.</p>	<p>Conhecimento do Mundo Expressão Plástica Formação Pessoal e Social TIC</p>
<p>Leitura da história <i>Um Aniversário Diferente</i> da Rua Sésamo</p> 	<p>Um livro sobre como se pode ter um aniversário diferente, consoante os gostos e as características das pessoas.</p> <p>Após a leitura da história, houve a necessidade de se ir à internet pesquisar vocabulário novo para que as crianças entendessem o que era.</p> <p>Posteriormente, as crianças fizeram um desenho do aniversário relatado na história.</p>	<p>Linguagem Oral TIC Expressão Plástica Conhecimento do Mundo</p>

<p>Leitura da história <i>A Gigantesca Pequena Coisa</i></p> 	<p>Este livro, que nos aborda um tema da felicidade como uma pequena coisa, frágil, discreta, que podemos encontrar no sorriso de uma criança, num barulho, num odor, num olhar, num raio de sol... Esta gigantesca pequena coisa, que, tantas vezes, estando ali mesmo, pertinho de nós, não sabemos reconhecer!</p> <p>A leitura deste livro é importante para que desde criança se comece a perceber que devemos dar valor às coisas simples.</p>	<p>Linguagem Oral Formação Pessoal e Social</p>
<p>Canção de abril <i>Uma Gaivota Voava...</i></p>		<p>Expressão Musical</p>
<p>Poesia <i>25 de abril</i></p>	<p>Leitura, memorização, copiar (4 e 5 anos) e ilustrar.</p>	<p>Linguagem Oral Abordagem à Escrita Expressão Plástica</p>
<p>Vídeo <i>Revolução de abril</i></p>	<p>Visualização de um vídeo sobre a temática referida.</p>	<p>TIC Conhecimento do Mundo</p>
<p>Pesquisa na internet: cravos e soldados</p>	<p>Quando se aborda o tema do 25 de abril, é importante referir-se a Revolução dos Cravos e o papel dos soldados.</p> <p>As crianças não entenderam facilmente. Portanto, nada melhor do que se fazer uma pesquisa que as faça entender melhor o 25 de abril.</p>	<p>TIC Conhecimento do Mundo</p>
<p>Iniciação da Abordagem de Mosaico</p>	<p>Explicação às crianças relativamente ao significado da Abordagem de Mosaico e ao que pretendíamos fazer.</p> <p>Seguidamente, questionou-se quem queria participar e todas as crianças aceitaram. Assim, já houve a possibilidade de se entregarem as autorizações aos encarregados de educação.</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p>

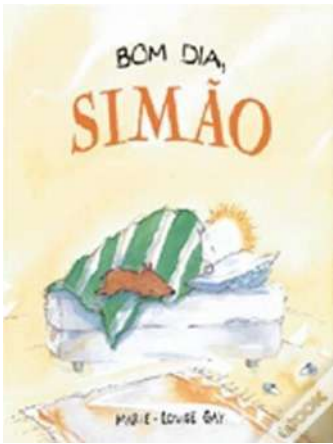
Abordagem de Mosaico	Um dos objetivos da Abordagem de Mosaico é dar voz às crianças. Para tal, quis-se saber o que é que elas mais gostam no Jardim de Infância e fizeram um desenho.	Expressão Plástica Formação Pessoal e Social Linguagem Oral
Modelagem com farinha	Com água e farinha fez-se massa de farinha e as crianças fizeram modelagem. (Elevado nível de implicação)	Expressão Plástica
Leitura da história <i>Gosto de ti</i> de Fernanda Serrano 	Este livro realça a importância das relações familiares, nomeadamente entre Mãe e Filho. Trata-se de um livro extremamente interessante e diferente para as crianças, uma vez que conta duas histórias: -A Mãe que descreve o que mais adora no seu filho -O Filho que descreve o que mais adora na sua mãe.	Linguagem Oral Formação Pessoal e Social
Modelagem com plasticina	Brincadeira livre com a plasticina. Introduziram-se conceitos matemáticos como – maior, menor, igual,	Expressão Plástica Matemática
Canções sobre a mãe	Audição e canto de músicas dedicadas ao Dia da Mãe.	Expressão Musical
História digital 1º de maio	Pesquisa na internet: <i>manifestação</i> e profissões	Conhecimento do Mundo TIC

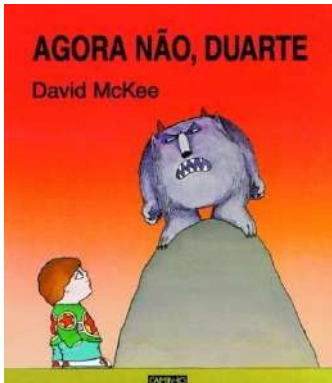
Comemorar 10º aniversário eTwinning	Primeiramente, deu-se uma conversa em grande grupo sobre a comemoração e explicação do que era pretendido e pedido para a comemoração.	Linguagem Oral Formação Pessoal e Social TIC
	De seguida, elaborou-se o cartaz da comemoração e encheram-se os balões. Posteriormente, uma criança desenhou a bandeira Portuguesa e realizou-se a largada de balões.	Conhecimento do Mundo Expressão Plástica
Abordagem de Mosaico	Para se poder dar voz às crianças, nada melhor do que falar diretamente com elas, perceber o que elas gostam e o que elas não gostam. Perceber se querem mudar alguma coisa, se gostam de passar tempo na escola, etc..	Formação Pessoal e Social Linguagem Oral
Visionamento das fotografias da Largada de Balões do 10º Aniversário do eTwinning	Foi mostrado às crianças as fotografias que foram tiradas na comemoração do 10º aniversário de eTwinning e colocou-as na plataforma, no Instagram do eTwinning e no Facebook do eTwinning. As crianças elaboraram um desenho acerca do 10º aniversário.	TIC Expressão Plástica Formação Pessoal e Social
Abordagem de Mosaico	Após as entrevistas terem sido concluídas, percebeu-se que as crianças gostariam de mudar o espaço exterior. Então, pôs-se mãos à obra! Elaborou-se um cartaz para pedir ajuda aos pais e ao Agrupamento para, se possível, nos fornecerem materiais.	Expressão Plástica Formação Pessoal e Social


<p>Leitura da história <i>Três desejos</i> de Eva Mejuto e Gabriel Pacheco</p> 	<p>Numa noite de lua, um casal de velhinhos entretinha-se à lareira. Eis senão quando, desceu pela chaminé um papel que dizia</p> <p>—Podeis pedir três desejos!...</p> <p>Que difícil escolher! A velhinha pensou que, comendo um chouriço, pensaria muito melhor!</p> <p>Assim, rapidamente, se gastaram os três desejos.</p> <p>Com esta história, aprende-se que se deve pensar antes de se falar.</p> <p>As crianças fizeram um desenho das personagens principais (como estas tinham ficado no desenrolar da história).</p>	<p>Linguagem Oral Expressão Plástica Formação Pessoal e Social</p>
<p>Abordagem de Mosaico</p>	<p>Cada estagiária pegou num grupo de crianças e foi para uma divisão do II desenhá-la em ponto folha pequeno e assim sucessivamente.</p> <p>De seguida, escolheram uma criança ao acaso e mediu-se o comprimento do seu pé (19 cm) para poder medir o comprimento e a largura da divisão que tinham desenhado, com passinhos de bebé.</p> <p>Quando todas as Divisões ficaram desenhadas, fez-se um <i>puzzle</i> com as folhas, juntando-as para após, se passar para o papel de cenário e se fazer a planta em ponto grande.</p>	<p>Matemática Expressão Plástica Abordagem à Escrita Formação pessoal e Social</p>

<p>Leitura da história <i>O Livro dos Porquinhos</i> de Anthony Browne</p> 	<p>Trata-se de uma obra altamente recomendável para iniciar os leitores numa educação baseada na igualdade, na colaboração e no conceito de família. Uma história que eleva os valores e o respeito pela família.</p>	<p>Linguagem Oral Formação Pessoal Formação Social</p>
<p><i>Les uns et les autres</i></p>	<p>Momento de dança: <i>Bolero de Ravel</i> do filme <i>Les uns et les autres</i></p>	<p>Dança Conhecimento do Mundo</p>
<p>Conversas <i>Dia da Família</i></p>		<p>Formação Pessoal e Social Linguagem Oral</p>
<p>Concurso <i>Artistas Digitais: Paint – Família</i></p>	<p>O concurso Os Artistas Digitais, promovido pelo CCEMS, tem como objetivos, não só promover a utilização das TIC em contexto escolar mas também desenvolver as capacidades de utilização das ferramentas de processamento de texto e de imagem, como instrumentos fundamentais para estimular a capacidade criativa dos alunos.</p>	<p>TIC</p>
<p>Faz de conta e Jogo simbólico</p>	<p>Segundo Piaget, a partir dos 2 anos de idade, a criança ultrapassa a barreira da simples receção, em que necessita do contacto direto com o real, para aceder a um nível de representação pela interiorização da imitação, favorecida pela função simbólica. A criança tem então acesso a representar o mundo na sua cabeça e o seu pensamento é dominado pelo simbolismo e pela importância que a ela dá aos objetos nos seus jogos simbólicos. Concluindo, o jogo simbólico é a representação corporal do imaginário e, apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar a sua vontade, utilizando o <i>faz de conta</i>, mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa de respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.</p>	

Projeto do Agrupamento Luz, Arte e Ciência – Elaboração do Cartaz	Para a festa do Agrupamento que se ia realizar, cada JI tinha de elaborar algo para a exposição. Assim, decidiu-se que o JI, iria fazer um cartaz com o tema do Projeto do Agrupamento <i>Luz, Arte e Ciência</i> . O grupo escolheu o que queria desenhar e posteriormente pintar.	Expressão Plástica
Abordagem de Mosaico	Perguntou-se às crianças quais é que queriam mostrar o JI, tirando fotografias ao que consideravam mais importante e explicando o porquê. Passou-se ao <i>redescobrir</i> do JI com fotografias.	Formação Pessoal e Social TIC
Visita de Estudo	Realizou-se uma visita de estudo à Universidade de Coimbra – na qual se visitou a Faculdade de Direito -, o Centro Rómulo de Carvalho – no qual houve uma aula acerca da Luz e da Cor - , seguindo-se depois para o Parque Verde - onde se fez um piquenique para o almoço e se brincou nos baloiços. A visita terminou Pavilhão de Portugal – onde estava uma mostra de cursos profissionais, onde as crianças usufruíram de massagens, pinturas faciais e outras animações.	Conhecimento do Mundo Formação Pessoal Linguagem Oral
Visita de Estudo	Após a visita, realizou-se uma conversa em grande grupo, sobre onde as crianças tinham ido e o que tinham aprendido, passando depois a um desenho individual da visita	Linguagem Oral Expressão Plástica
Projeto do Agrupamento Luz, Arte e Ciência – Elaboração do Sol	Também para a festa do Agrupamento, foi necessária a construção de um Sol. Então, com cartão, cartolina e tintas, as crianças elaboraram o Sol do seu JI.	Expressão Plástica
eTwinning: Projeto Siamo latini, siamo amici!	Uma vez que as crianças tinham dito anteriormente que gostavam de aprender palavras em Romeno e em Italiano e as danças desses países, colocou-se um vídeo no YouTube das danças tradicionais de cada país envolvido (Tarantella, Dança Tradicional Romena - Cigana e Rancho) e as crianças aprenderam a dança-las por meio de imitação. De seguida, procedeu-se às filmagens de cada uma das danças e à realização das bandeiras de cada país. Finalmente, fez-	TIC Dança Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo Expressão Plástica

	<p>se um filme com as filmagens das danças, palavras <i>olá</i>, <i>O meu nome é</i>, os nomes das danças e <i>Adeus</i> e com fotografias de algum do trabalho desenvolvido ao longo do presente ano letivo para se poder partilhar, com a autorização dos encarregados de educação, na plataforma_eTwinning.</p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=gx8lbSCpF94)</p>	
<p>Ler, Crescer e Pensar: Plano Nacional de Leitura – História Bom Dia, Simão de Marie- Louise Gay</p> 	<p>Esta história, que parece simples, mas acaba por ser um pouco complicada para as crianças, demonstra como as crianças têm dificuldade em arranjar-se sozinhas.</p> <p>Após a leitura, cada criança desenhou as três personagens da história. Posteriormente, procedeu-se à realização dos fantoches com as personagens e, por fim, contaram a história no fantocheiro improvisado.</p>	<p>Linguagem Oral Expressão Plástica Formação Pessoal e Social</p>
<p>Regras do J.I.</p>	<p>Conversou-se com as crianças acerca de atitudes que se deveriam ter ou não ter no J.I.</p> <p>Após a conversa, as crianças escolheram 5 regras com conotação positiva. Após as regras estarem concluídas, realizou-se uma tabela com 8 espaços para se colocarem tampinhas (material desperdício), sempre que as regras eram cumpridas. À oitava tampinha, a criança tinha direito a um prémio escolhido por ela (lápis, caneta, boneco, papel <i>Uma tarde no computador</i>).</p>	<p>Formação Pessoal e Social Linguagem Oral Expressão Plástica Abordagem à Escrita Expressão Musical</p>
<p>Relaxamento</p>	<p>Para acalmar as crianças num dia em que estavam notoriamente agitadas, surgiu a ideia de uma sessão de</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p>

	relaxamento. As crianças deitaram-se no chão, foi-lhes colocado um lenço nos olhos, e ao decorrer da música de relaxamento, ia-se fazendo <i>massagens</i> às crianças.	
<p>Leitura da história <i>Agora não, Duarte</i> de David McKee</p> 	<p>Os pais do Duarte nunca têm tempo para ele. E se um dia um monstro tomasse o seu lugar? Um clássico para crianças e para...adultos desatentos.</p> <p>E se o <i>sim</i>, o reforço positivo e a relação afetiva são importantes para ajudar os filhos a crescerem com confiança e esperança, o <i>não</i> tem igual importância para que sejam, amanhã, adultos que saibam lidar com a frustração. No entanto, há que haver equilíbrio entre o <i>não</i> e o <i>sim</i>, pois é esse balanço que permite uma vida equilibrada e feliz.</p> <p>É também de salientar a importância da comunicação, do aqui e agora. Não antes, não depois. A comunicação é, acima de tudo, presencial, com a urgência do tempo, a urgência do <i>agora</i>.</p>	<p>Linguagem Oral</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>
Números	Para as crianças trabalharem os números, o JI tem uns carimbos com os algarismos. Assim, as crianças, tinham de carimbar os algarismos e, posteriormente recortá-los e colá-los numa folha por ordem.	<p>Expressão Plástica</p> <p>Matemática</p>
eTwinning: Projeto <i>Siamo latini, Siamo amici!</i> : Visionamento do filme do J.I.	<p>Visionamento do vídeo realizado para o projeto <i>Siamo latini, Siamo amici</i>.</p> <p>As crianças notavam-se felizes pelo facto de ser trabalho realizado por eles no vídeo.</p>	<p>TIC</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>
Projeto do Agrupamento <i>Luz, Arte e Ciência</i>: Elaboração da lâmpada a 3D	Ainda para a festa do Agrupamento, uma vez que o tema era <i>Luz, Arte e Ciência</i> , surgiu a ideia de se fazer uma lâmpada em 3D, com balão e material de desperdício.	Expressão Plástica
Dia Mundial da Criança	No Dia da Criança, as crianças passaram o dia todo a brincar no Parque Infantil da Casa do Sal.	Formação Pessoal e Social
Abordagem de Mosaico	Conseguiu-se a parceria da Junta de Freguesia de Eiras para a construção da casa de madeira, dos bancos e das balizas improvisadas. Esta ajudou ao	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Matemática</p>

	<p>enviar dois funcionários. Todos os materiais foram doados pelas estagiárias desde paletes, bidons, tintas, etc.</p> <p>Fez-se ainda para as crianças um jogo da macaca, um jogo da serpente e um do caracol. Assim, concluiu-se um dos objetivos, pois não faria sentido ter-se dado voz às crianças sem, posteriormente, haver frutos desse trabalho.</p>	
Abordagem de Mosaico	Já terminada a mudança do exterior, as crianças desenharam <i>a mudança</i> .	Expressão Plástica
Abordagem de Mosaico – Construção da Manta Mágica	<p>Concluídas todas as etapas da Abordagem de Mosaico, foi possível, proceder à Construção da <i>Manta Mágica</i>.</p> <p>As crianças intitularam-na de <i>A Nossa Mudança</i>.</p>	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão</p> <p>Abordagem à Escrita</p>
Projeto Canguru	<p>Para este projeto, houve uma parceria com 3 enfermeiros estagiários da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, que estavam a estagiar no Centro de Saúde Fernão Magalhães.</p> <p>Este projeto tem como objetivo geral a promoção da saúde mental na infância, no momento de transição da Educação Pré-Escolar para o ensino básico, incidindo na criança e sua família.</p>	Formação Pessoal e Social
História <i>Conhece os Frutos Com o Coelho Amarelo</i> 	<p>Após a leitura da história, procedeu-se a uma pesquisa no motor de busca Google das frutas. De seguida, as crianças de 3 anos desenharam as frutas e as crianças de 4 e 5 anos de idade, desenharam as frutas e copiaram os nomes das frutas.</p>	<p>Linguagem Oral</p> <p>Abordagem à Escrita</p> <p>TIC</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>
Canção <i>O Trem das Frutas</i> – Gugu Dada	<p>Após as crianças terem terminado os desenhos das frutas, pesquisámos no YouTube esta canção das frutas.</p>	Expressão Musical
Massagens de relaxamento	Numa sexta-feira de imenso calor, as crianças estavam eletrizantes, então, a	Formação Pessoal

	<p>solução que ocorreu foi: pedir às crianças que se deitassem no chão de barriga para baixo, colocar uma música relaxante e fazer-lhes massagens de relaxamento.</p> <p>Esta massagem é indicada para crianças pois proporciona relaxamento dos nervos, músculos e ossos, leva ao sono profundo e alegre a vida.</p> <p>Os benefícios incluem melhoria na concentração, interação social e desempenho escolar, diminuição do stresse, aprimoramento dos movimentos psicomotores, capacidade cognitiva e até do crescimento.</p>	
Pesquisa na internet: marchas Populares, manjericos, sardinhas, Santo António	Pesquisou-se no motor de busca Google e no YouTube.	TIC Conhecimento do Mundo Expressão Musical Dança
Manjericos e Sardinhas em 2D	Após a pesquisa as crianças já tinham ideias para pintarem as suas sardinhas e os seus manjericos.	Expressão Plástica
Skype com o JI de Pereira e com o JI de Vila Nova do Ceira	Para o projeto <i>Skype</i> , as crianças do JI do dançaram dança cigana e as crianças do JI de Vila Nova do Ceira dançaram as marchas.	TIC Expressão Musical Dança Formação Pessoal e Social
Skype com o JI de Pereira	Para o Projeto do <i>Skype</i> , a Educadora do JI de Pereira realizou uma entrevista às crianças do JI, mais particularmente, às crianças de etnia cigana, com o intuito de se saber as diferenças entre ciganos e não ciganos.	TIC Formação Pessoal e Social Linguagem Oral
TIC@PORTUGAL'15: Comunicação Aprender e Conviver à Distância	Esta comunicação fez parte do Projeto <i>Skype</i> e contou com a participação do JI, do JI de Vila Nova do Ceira e do JI de Pereira.	

Apêndice VII – Atividades desenvolvidas EPE

• Dia da Mãe

Estabelecimento de Ensino	Data de realização				
Designação da atividade	abril.2015				
Responsáveis/Dinamizadores	Articulação Curricular				
Educadora	Horizontal				
	<input type="checkbox"/> Outros, Quais?				
	Participantes				
	<input checked="" type="checkbox"/> Docentes				
	<input checked="" type="checkbox"/> Alunos				
	<input checked="" type="checkbox"/> Não Docentes				
	<input type="checkbox"/> Outros, Quais?				
Público alvo					
<input checked="" type="checkbox"/> Alunos	<input checked="" type="checkbox"/> Docentes				
<input checked="" type="checkbox"/> Pré-Escolar	<input checked="" type="checkbox"/> Não Docentes				
<input type="checkbox"/> 1º Cido	<input type="checkbox"/> Comunidade				
<input type="checkbox"/> 2º Cido	<input checked="" type="checkbox"/> Outros, Quais? Mãe, estagiárias da ESEC				
<input type="checkbox"/> 3º Cido					
A atividade foi realizada?	Grau de concretização dos objetivos				
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Objetivos atingidos				
Caso tenha respondido "Não", indique uma ou mais justificações:	<input type="checkbox"/> Objetivos parcialmente atingidos				
<input type="checkbox"/> Por condições climáticas adversas;	<input type="checkbox"/> Objetivos não atingidos				
<input type="checkbox"/> Por falta de condições da escola;					
<input type="checkbox"/> Por falta de transporte;					
<input type="checkbox"/> Por falta de disponibilidade da organização;					
<input type="checkbox"/> Outras:					
Identificação dos pontos fortes	Identificação dos pontos fracos				
<input checked="" type="checkbox"/> Promoção de novas experiências educativas/aprendizagens;	<input type="checkbox"/> Inexistência de transporte;				
<input checked="" type="checkbox"/> Promoção de novas experiências educativas/aprendizagens;	<input type="checkbox"/> Inexistência de transporte;				
<input type="checkbox"/> Promoção de boas práticas de cidadania;	<input type="checkbox"/> Ausência de outros recursos;				
<input checked="" type="checkbox"/> Desenvolvimento da sensibilidade artística e/ou técnica;	<input type="checkbox"/> Outros:				
<input checked="" type="checkbox"/> Promoção do respeito por diferentes culturas;					
<input type="checkbox"/> Sensibilização para a valorização do património;					
<input type="checkbox"/> Outros:					
Síntese da avaliação do público alvo					
Assinalar as opções que se justifiquem no contexto da Atividade (n.º de alunos)					
A atividade...	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom	Total
Permitiu adquirir novos conhecimentos				21	MB
Permitiu viver novas experiências pedagógicas e/ou sociais				21	MB
Contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e cívico				21	MB
Estava bem organizada				21	MB
Era interessante/apelativa				21	MB
Avaliação global da atividade por parte do público alvo.	Atividade prevista no PAA:				
Muito Bom	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				

Tabela 6 – Planificação e Avaliação das atividades do Dia da Mãe

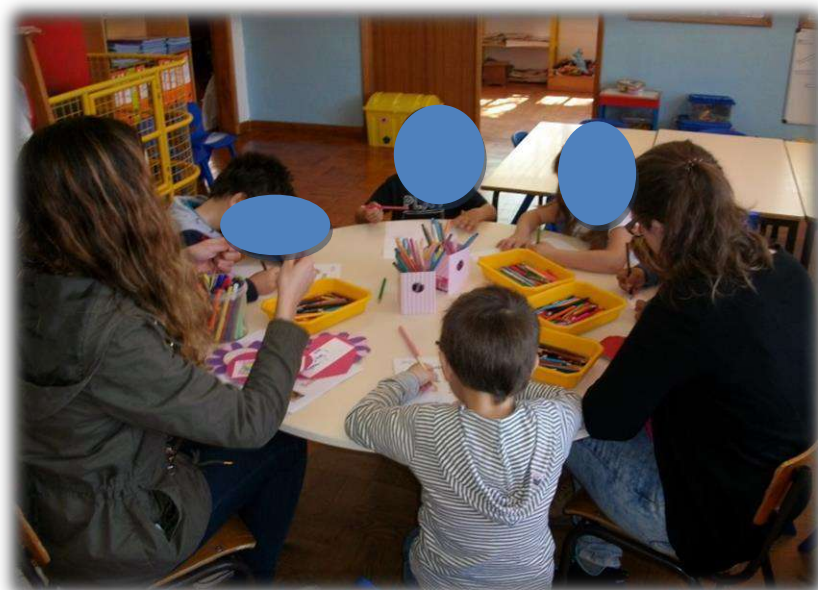


Figura 10 – Desenhos e recortes para o Dia da Mãe



Figura 11 – Pochete para o Dia da Mãe

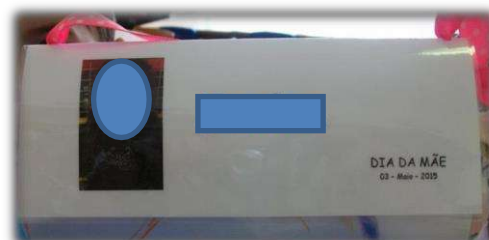


Figura 12 – Pochete para o Dia da Mãe



Figura 13 – Saco para a prenda do Dia da Mãe, decorado com recortes de revistas antigas

- Comemoração Dia da Liberdade

Estabelecimento de Ensino	Data de realização
	abril.2015
Designação da atividade	Articulação Curricular
Dia da Liberdade - Rua dos Saberes	Horizontal e Outros
	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?
Responsáveis/Dinamizadores	Participantes
Educadora/Agrupamento/Câmara Municipal de Coimbra	<input checked="" type="checkbox"/> Docentes
	<input checked="" type="checkbox"/> Alunos
	<input checked="" type="checkbox"/> Não Docentes
	<input checked="" type="checkbox"/> Outros. Quais? Comunidade, Estagiárias ESEC
Público alvo	
<input checked="" type="checkbox"/> Alunos	<input checked="" type="checkbox"/> Docentes
<input checked="" type="checkbox"/> Pré-Escolar	<input checked="" type="checkbox"/> Não Docentes
<input checked="" type="checkbox"/> 1º Cido	<input checked="" type="checkbox"/> Comunidade
<input checked="" type="checkbox"/> 2º Cido	<input checked="" type="checkbox"/> Outros. Quais?
<input checked="" type="checkbox"/> 3º Cido	
A atividade foi realizada?	Grau de concretização dos objetivos
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Objetivos atingidos
Caso tenha respondido "Não", indique uma ou mais justificações:	<input type="checkbox"/> Objetivos parcialmente atingidos
<input type="checkbox"/> Por falta de condições da escola;	<input type="checkbox"/> Objetivos não atingidos
<input type="checkbox"/> Por falta de transporte;	
<input type="checkbox"/> Por falta de disponibilidade da organização;	
<input type="checkbox"/> Outras:	
Identificação dos pontos fortes	Identificação dos pontos fracos
<input checked="" type="checkbox"/> Promoção de novas experiências educativas/aprendizagens;	<input type="checkbox"/> Inexistência de transporte;
<input checked="" type="checkbox"/> Elaboração de guião da atividade;	<input type="checkbox"/> Ausência de recursos financeiros;
<input checked="" type="checkbox"/> Envolvimento da comunidade educativa;	<input type="checkbox"/> Ausência de apoio logístico;
<input checked="" type="checkbox"/> Promoção de boas práticas de cidadania;	<input type="checkbox"/> Ausência de outros recursos;
<input checked="" type="checkbox"/> Desenvolvimento da sensibilidade artística e/ou técnica;	<input type="checkbox"/> Outros:
<input checked="" type="checkbox"/> Promoção do respeito por diferentes culturas;	
<input checked="" type="checkbox"/> Sensibilização para a valorização do património;	
<input type="checkbox"/> Outros:	
Síntese da avaliação do público alvo	
A atividade...	Insuf. Suf. Bom M. Bom Total
Permitiu adquirir novos conhecimentos	21 MB
Permitiu viver novas experiências pedagógicas e/ou sociais	21 MB
Contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e cívico	21 MB
Estava bem organizada	21 MB
Era interessante/apelativa	21 MB
Avaliação global da atividade por parte do público alvo.	Atividade prevista no PAA:
Muito Bom	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Tabela 7 – Planificação e Avaliação das atividades do Dia da Liberdade



Figura 14 – Elaboração de um cravo com a mão, tintas e pincéis.



Figura 15 – Cravos feitos pelas crianças, com o auxílio da estagiária.

• Livro *Orelhas de Borboleta*

Estabelecimento de Ensino		Data de realização			
		1 a 19.março.2015			
Designação da atividade		Articulação Curricular			
Dia do Pai		<input type="checkbox"/> Outros. Quais?			
Responsáveis/Dinamizadores		Participantes			
Educatora		<input checked="" type="checkbox"/> Docentes <input checked="" type="checkbox"/> Alunos <input checked="" type="checkbox"/> Não Docentes <input type="checkbox"/> Outros. Quais? Pai, Estagiárias ESEC			
Público alvo					
<input checked="" type="checkbox"/> Alunos <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Pré-Escolar <input type="checkbox"/> 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo 		<input type="checkbox"/> Docentes <input type="checkbox"/> Não Docentes <input type="checkbox"/> Comunidade <input checked="" type="checkbox"/> Outros. Quais? Pai			
A atividade foi realizada?		Grau de concretização dos objetivos			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Caso tenha respondido "Não", indique uma ou mais justificações: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Por condições climatéricas adversas; <input type="checkbox"/> Por falta de condições da escola; <input type="checkbox"/> Por falta de transporte; <input type="checkbox"/> Por falta de disponibilidade da organização; <input type="checkbox"/> Outras: 		<input checked="" type="checkbox"/> Objetivos atingidos <input type="checkbox"/> Objetivos parcialmente atingidos <input type="checkbox"/> Objetivos não atingidos			
Identificação dos pontos fortes		Identificação dos pontos fracos			
<input type="checkbox"/> Promoção de novas experiências educativas/aprendizagens; <input type="checkbox"/> Elaboração de guião da atividade; <input checked="" type="checkbox"/> Envolvimento da comunidade educativa; <input type="checkbox"/> Promoção de boas práticas de cidadania; <input checked="" type="checkbox"/> Desenvolvimento da sensibilidade artística e/ou técnica; <input type="checkbox"/> Promoção do respeito por diferentes culturas; <input checked="" type="checkbox"/> Sensibilização para a valorização do património; <input type="checkbox"/> Outros:		<input type="checkbox"/> Inexistência de transporte; <input type="checkbox"/> Ausência de recursos financeiros; <input type="checkbox"/> Ausência de apoio logístico; <input type="checkbox"/> Ausência de outros recursos; <input type="checkbox"/> Outros:			
Síntese da avaliação do público alvo					
Assinalar as opções que se justifiquem no contexto da Atividade (n.º de alunos)					
A atividade...	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom	Total
Permitiu adquirir novos conhecimentos				22	MB
Permitiu viver novas experiências pedagógicas e/ou sociais				22	MB
Contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e cívico				22	MB
Estava bem organizada				22	MB
Era interessante/apelativa				22	MB
Avaliação global da atividade por parte do público alvo.		Atividade prevista no PAA:			
Muito Bom		<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			

Tabela 8 – Planificação e Avaliação Livro *Orelhas de Borboleta*

Formulário Retorno EPE – *Orelhas de Borboleta*

Título: Orelhas de borleta

Autora: Luísa Aguiar

Ilustrador: André Neves

Editora: Kalandraka

A ideia que construímos:

Ouvimos a história da Mara, *Orelhas de borboleta*, e os meninos disseram que a Mara era orelhuda, mas ela nunca se importava que dissessem essas coisas porque a mãe lhe disse que ela não tinha orelhas grandes, mas sim orelhas de borboleta e com elas ia poder pintar as coisas feias de mil cores!

Falámos sobre o que não gostávamos em nós e fizemos um desenho sobre isso. Depois fomos fazer em grande uma menina que chamámos de *Orelhuda*, com tudo aquilo que não gostamos em nós. Vimos que não devemos gozar com os meninos e que não devemos ser maus com os outros.

Descrição do trabalho: Desenho, pintura, recorte, colagem e desenho de letras a partir da história *Orelhas de borboleta*.



Figura 16 – Resultado da análise do Livro *Orelhas de Borboleta*

- Livro *Bom Dia Simão*



Figura 17 – Desenho e recorte das personagens principais



Figura 18 – Cão do Simão e da Stella



Figura 19 – Stella, irmã do Simão



Figura 20 - Simão

- Posteriormente à análise do livro *Bom Dia Simão*, o grupo elaborou fantoches, como é observável nas figuras.

EXPERIÊNCIA: *Vai Chover?*²



A pinha que estava fora da água continuou aberta.

Pusemos a pinha a secar, só uma, porque a outra estava seca.

2015.abril.16 (manhã)

De manhã a pinha ainda estava fechada. Depois educadora colocou a pinha no aquecedor.

2015.abril.16 (tarde)

A pinha abriu outra vez.

Conclusão:

A pinha dentro de água fecha.

Com o calor *abre outra vez*.

A pinha funciona como um higrómetro, aparelho que mede a humidade existente no ar.

Material:

2 Pinhas, taça de vidro transparente e água

• 2015.abril.15 (manhã)

A criança AC pôs água dentro de uma taça transparente

A criança NS segurou a taça. Depois a criança RL pôs a

pinha dentro da taça.

A outra pinha ficou fora da água. Depois esperámos.

• 2015.abril.15 (tarde)

A pinha que estava dentro da taça de água fechou-se toda.



² http://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/0167_quetempofaz.swf

- Comemoração Dia do Pai

Estabelecimento de Ensino	Data de realização
	1 a 19.março.2015
Designação da atividade	Articulação Curricular
Dia do Pai	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?
Responsáveis/Dinamizadores	Participantes
Educadora	<input checked="" type="checkbox"/> Docentes
	<input checked="" type="checkbox"/> Alunos
	<input checked="" type="checkbox"/> Não Docentes
	<input type="checkbox"/> Outros. Quais? Pai, Estagiárias ESEC
Público alvo	
<input checked="" type="checkbox"/> Alunos	<input type="checkbox"/> Docentes
<input checked="" type="checkbox"/> Pré-Escolar	<input type="checkbox"/> Não Docentes
<input type="checkbox"/> 1º Cido	<input type="checkbox"/> Comunidade
<input type="checkbox"/> 2º Cido	<input checked="" type="checkbox"/> Outros. Quais? Pai
<input type="checkbox"/> 3º Cido	
A atividade foi realizada?	Grau de concretização dos objetivos
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Objetivos atingidos
Caso tenha respondido "Não", indique uma ou mais justificações:	<input type="checkbox"/> Objetivos parcialmente atingidos
<input type="checkbox"/> Por condições climáticas adversas;	<input type="checkbox"/> Objetivos não atingidos
<input type="checkbox"/> Por falta de condições da escola;	
<input type="checkbox"/> Por falta de transporte;	
<input type="checkbox"/> Por falta de disponibilidade da organização;	
<input type="checkbox"/> Outras:	
Identificação dos pontos fortes	Identificação dos pontos fracos
<input type="checkbox"/> Promoção de novas experiências educativas/aprendizagens;	<input type="checkbox"/> Inexistência de transporte;
<input type="checkbox"/> Elaboração de guião da atividade;	<input type="checkbox"/> Ausência de recursos financeiros;
<input checked="" type="checkbox"/> Envolvimento da comunidade educativa;	<input type="checkbox"/> Ausência de apoio logístico;
<input type="checkbox"/> Promoção de boas práticas de cidadania;	<input type="checkbox"/> Ausência de outros recursos;
<input checked="" type="checkbox"/> Desenvolvimento da sensibilidade artística e/ou técnica;	<input type="checkbox"/> Outros:
<input type="checkbox"/> Promoção do respeito por diferentes culturas;	
<input checked="" type="checkbox"/> Sensibilização para a valorização do património;	
<input type="checkbox"/> Outros:	
Síntese da avaliação do público alvo	
Assinalar as opções que se justifiquem no contexto da Atividade (n.º de alunos)	
A atividade...	Insuf. Suf. Bom M. Bom Total
Permitiu adquirir novos conhecimentos	
Permitiu viver novas experiências pedagógicas e/ou sociais	22 MB
Contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e cívico	22 MB
Estava bem organizada	22 MB
Era interessante/apelativa	22 MB
Avaliação global da atividade por parte do público alvo.	Atividade prevista no PAA:
Muito Bom	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Tabela 9 – Planificação e Avaliação das atividades do Dia do Pai



Figura 21 – Produzir pasta de papel



Figura 22 – Colocar a pasta de papel na moldura



Figura 23 – Colorir a moldura



Figura 24 – Colorir a moldura



Figura 25 – Entregar a moldura ao pai



Figura 26 – Traseira da moldura

- Confeção de gomas



Figura 27 – Colocar a gelatina em pó na panela



Figura 28 – Colocar a água no medidor



Figura 29 – Envolver os ingredientes que estão dentro da panela com uma colher de pau

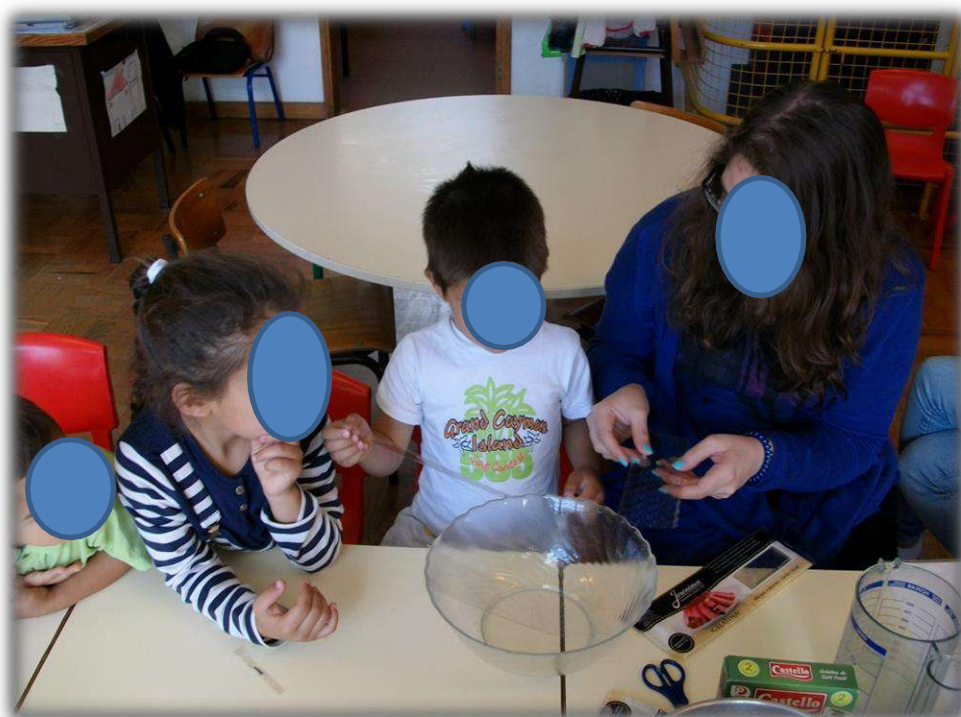


Figura 30 – Partir as folhas de gelatina para dentro da taça de vidro



Figura 31 – Envolver com uma colher de pau os ingredientes que estão na taça de vidro



Figura 32 – Desenho individual da experiência



Figura 33 – As gomas estão prontas



Figura 34 – Hora de comer gomas

Apêndice VIII - Projeto *Luz e Cor*

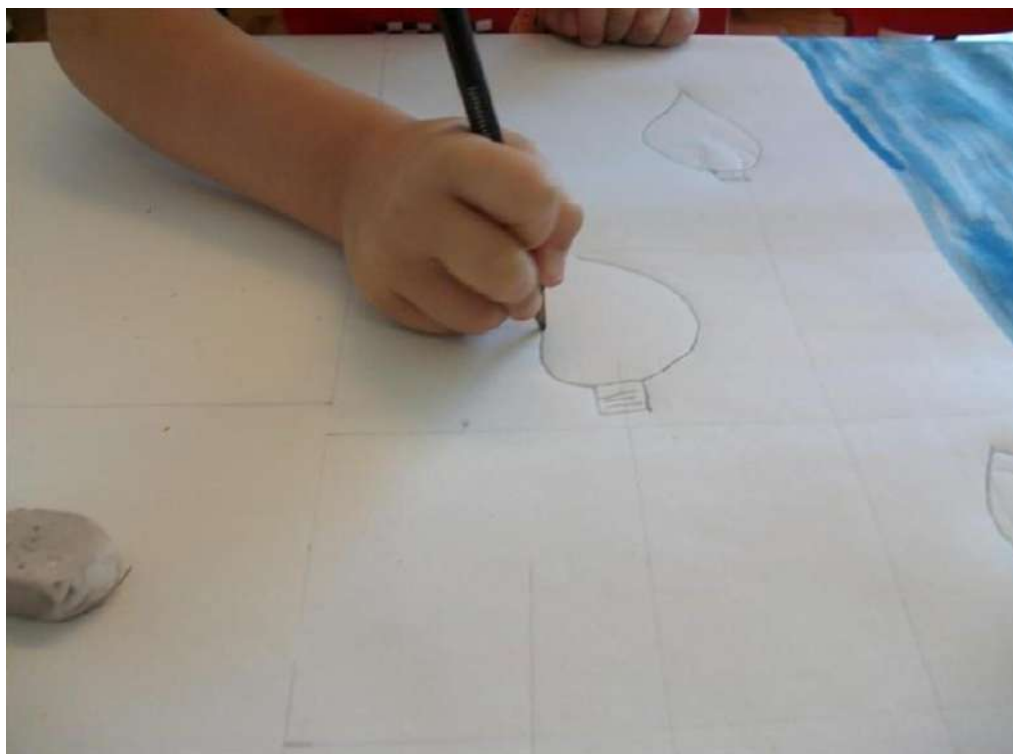


Figura 35 – Elaboração do cartaz do Projeto *Luz, Arte e Ciência*



Figura 36 – Sol elaborado pelas crianças



Figura 37 - Elaboração da lâmpada para a festa do Agrupamento



Figura 38 – Elaboração do cartaz do Projeto *Luz, Arte e Ciência*



Figura 39 – Continuação da elaboração do cartaz do Projeto *Luz, Arte e Ciência*



Figura 40 – Cartaz finalizado



Figura 41 - Cartaz Noite | Dia

- **Experiências do Projeto *Luz e Cor***

Conversa Experiência *Carro Solar**

³Hoje aprendemos que a energia renovável é a energia que vem da Natureza. Pode vir do sol, da água, do vento ou do movimento das ondas. A energia que vem do sol é a energia solar, a energia que vem da água é a energia hidráulica, a energia que vem do vento é a energia eólica e a energia que vem do movimento das ondas é a energia maremotriz.

Estas energias chamam-se renováveis porque não acabam, estão sempre a constante renovação.

A nossa professora trouxe-nos um carro que tem uns vidrinhos em cima e hoje descobrimos o que são esses vidrinhos e para que servem.

Estávamos dentro da escola e pusemos o carro no chão, mas ele não andou. Quando fomos lá fora e pusemos o carro no chão, ao sol, ele já andou. E isto aconteceu porque esses vidrinhos que o carro tem em cima se chamam painéis solares. Então, o carro andou porque o sol bate no painel solar, o painel absorve a luz e o carro anda. Chama-se energia solar, porque vem do sol.

^{3*} Conversa com as crianças.

Conversa O arco-íris*

O arco-íris se forma com os raios do Sol e as gotinhas da chuva.

O arco-íris tem muitas cores – 7 cores – mas quando vemos os raios de sol, vemos luz branca.

As 7 cores são: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.

A luz branca do Sol, que tem todas as outras cores, atravessa as gotinhas de água e aparece o arco-íris.

Se com uma mangueira quisermos fazer o arco-íris, temos de estar de costas para o Sol.

Conversa A Lua

Estagiárias: De que cor é a Lua? **LM, LV, RF:** A Lua é azul escura. **M:** Não, a Lua é amarela! **RL:** Para mim a luz da Lua é branca, por isso a Lua é branca. (*Pesquisa*) **C:** Afinal a Lua é cinzenta! **Estagiárias:** Então, e acham que a Lua é feita de que? **RL:** Como a Lua é cinzenta, é feita de ferro!...ou tinta! (*Pesquisa*) **C:** Então, a Lua é cinzenta e é feita de rochas! **Estagiárias:** Como é que vocês costumam ver a Lua? **RL, LV, LM:** Vejo a Lua redonda. **M:** Eu já vi só metade da Lua. **Estagiárias:** E porque será que isso acontece? Querem saber? **C:** Queremos! (*Pesquisa*) **M:** A Lua tem 4 fases: Quarto Crescente, Lua Cheia, Quarto Minguante e Lua Nova. **RL:** Chama-se Lua Cheia porque ela está toda inteira por causa da luz que recebe do Sol. **LM:** Pois, porque a Lua não tem luz própria. Ela reflete a luz do Sol. **C:** A Lua é o satélite natural da Terra. **RL:** A Lua gira à volta da Terra. É a melhor amiga da Terra.

Conversa Os animais noturnos

Hoje aprendemos o que são animais noturnos e o que eles fazem e comem.

Os animais noturnos ficam acordados de noite e de dia vão dormir e os animais diurnos ficam acordados de dia e de noite vão dormir.

Já conhecemos alguns animais noturnos: os morcegos, as corujas, os lobos da terra.

Os morcegos comem fruta e mosquitos, as corujas comem ratos e o lobo da terra come mosquitos. A comida que as corujas apanham é para elas e para os filhotes.

Eles veem bem de noite.

Descobrimos que a coruja não consegue mexer os olhos como nós. Tem de mexer a cabeça toda para descobrir coisas novas. Elas têm os olhos muito grandes.

Também descobrimos que os morcegos dormem de cabeça para baixo.

Conversa: Porque é que o céu é azul e porque é que ao fim da tarde fica vermelho?

Nós já sabíamos que a luz branca do Sol tem todas as cores. Atravessa as gotinhas de água e aparece o arco-íris.

E agora aprendemos que cada cor do arco-íris é uma onda e como o azul é a onda mais pequena, espalha-se pelo céu. Por isso o céu é azul.

E ao fim da tarde o céu fica vermelho, porque o vermelho e o laranja, como têm as ondas maiores, são as últimas a serem espalhadas e refletidas.

Conversa: Porque é que há dia e noite?

Hoje, ao utilizarmos o globo, irmos ver livros e um filme no YouTube, aprendemos que a Terra faz dois movimentos:

- Em volta de si própria: movimento de rotação;
- À volta do Sol: movimento de translação.

Então o Sol, que nunca se mexe, está numa parte e só da luz a essa parte. Na outra parte está de noite.

Em alguns países está de dia e noutros está de noite porque a Terra gira à volta de si mesma – movimento de rotação – e à volta do Sol – movimento de translação.

Aprendemos que o dia existe porque a terra demora um dia, 24 horas, a dar a volta sobre si própria. E o ano existe por causa do movimento de translação, que demora 1 ano: 365 dias.

Conversa As Cores

12 de junho de 2015

Hoje descobrimos que há dois tipos de cores: as cores primárias e as cores secundárias.

As cores primárias são o amarelo, o azul e o vermelho. E depois temos as cores secundárias: amarelo com azul dá verde, azul com vermelho dá roxo e vermelho com amarelo dá cor-de-laranja.

Então, as cores primárias são o amarelo, o azul e o vermelho e as cores secundárias são o verde, o roxo e o cor-de-laranja.

Hoje fizemos duas experiências:

Uma com as tintas. Utilizámos álcool, uma taça e colámos numa régua as tirinhas do filtro do café. Fizemos bolinhas de várias cores nos filtros, mergulhámos na taça que tinha álcool e nas canetas que pertenciam às cores secundárias, a cor separou-se, mostrando uma ou as duas cores primárias.



Figura 42 – Experiência das cores

Na outra experiência tínhamos as 3 cores primárias: o amarelo, o azul e o vermelho.

Misturámos essas cores:

- Vermelho + Azul = Verde
- Azul + Amarelo = Roxo
- Amarelo + Vermelho = Cor-de-laranja

Primeiro misturámos as cores primárias nuns pratinhos e depois é que pintámos na folha.



Figura 43 – Experiência das cores primárias e secundárias

Apêndice IX - Teia do Projeto *Luz e Cor*

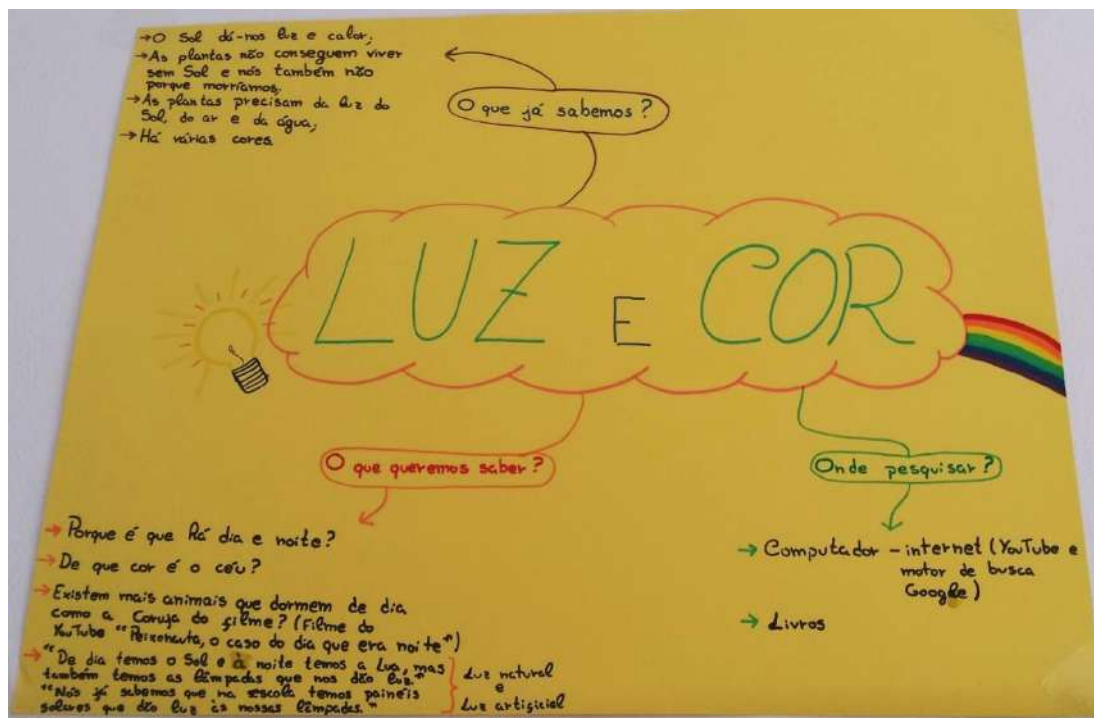


Figura 44 – Teia concetual do projeto *Luz e Cor*

- À medida que o projeto se realizava, surgiram mais duas questões:
 - Gostava de saber mais coisas sobre a Lua!;
 - Como é que aparece o arco-íris?

Apêndice X – Projeto *Luz e Cor*

O projeto teve início com a pergunta *Porque é que estou a pintar o céu de azul se o céu é branco?*

Esta questão foi colocada pela criança RL aquando da pintura do cartaz que ia ser colocado na festa do Agrupamento, sendo o projeto do agrupamento intitulado *Luz, Arte e Ciência*.

O projeto foi desenvolvido da seguinte maneira:

Atividade	Explicação	Áreas de Conteúdo
Construção da teia	Após uma conversa com as crianças sobre a questão colocada pela criança RL, a estagiária explicou o que iria fazer e passou à construção da teia relativa ao projeto.	Linguagem Oral Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo
Porque é que há dia e noite?	Para responder a esta questão, a estagiária recorreu, primeiramente, a uma lanterna e a um globo, sendo que a lanterna fazia de Sol. Posteriormente, houve visualização de vídeos no <i>YouTube De Onde Vem o Dia e a Noite?</i> Episódio 8 (https://www.youtube.com/watch?v=Nux_3P Vdo9U) e <i>Peixonauta, O caso do dia que era noite</i> (https://www.youtube.com/watch?v=7_5u7A sP8xQ) e pesquisa em livros.	Linguagem Oral Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo T.I.C.
De que cor é o céu?	A estagiária perguntou às crianças de que cor é o céu, obtendo respostas diferentes. Então, a opção para encontrar a resposta a esta questão, foi	Linguagem Oral Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo T.I.C.

	<p>pesquisar em livros e no motor de busca Google.</p>	
<p>Animais Noturnos</p>	<p>Após o visionamento do vídeo <i>Peixonauta, O caso do dia que era noite</i>, algumas crianças questionaram se havia mais algum animal que dormia de dia, tal como a coruja. A estagiária explicou às crianças que havia animais diurnos e animais noturnos, explicando as suas diferenças. Posteriormente, pesquisou no YouTube, colocando <i>Animais Noturnos</i> na pesquisa e assistindo ao seguinte vídeo <i>Mundo Incrível dos animais - animais noturnos</i> (https://www.youtube.com/watch?v=amTFhr7jvc0).</p> <p>No fim, as crianças elaboraram um desenho sobre os animais noturnos.</p>	<p>Linguagem Oral Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo TIC Expressão Plástica</p>
<p>Luz Natural e Luz Artificial</p>	<p>Como as crianças estavam confusas relativamente à luz. A estagiária, uma vez que eles já sabiam da existência do painel solar, decidiu explicar-lhes o que é a Luz Natural, a Luz Artificial e para que serve o painel solar.</p> <p>Efetou-se pesquisa no motor de busca Google para que as crianças conseguissem entender melhor.</p>	<p>Linguagem Oral Formação Pessoal e Social Conhecimento do Mundo TIC</p>

As Fases da Lua	<p>A estagiária começou por fazer uma simples pergunta às crianças, iniciando assim a pesquisa no <i>YouTube</i> <i>Por que a lua muda de fase?</i></p> <p>Ticolicos EP21</p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=0C_w0WnjIVA) e</p> <p><i>Doki Doki descobre as Fases da Lua</i></p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=-lBG-uXPJnU), após a resposta delas.</p> <p>No fim da pesquisa, as crianças desenharam as fases da lua, individualmente e, posteriormente, elaborou-se um cartaz com tintas e os desenhos foram feitos com os pés das crianças.</p>	<p>Linguagem Oral</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Conhecimento do Mundo</p> <p>TIC</p> <p>Expressão Plástica</p>
Como se forma o arco-íris?	<p>As crianças já sabiam que o arco-íris é composto por várias cores.</p> <p>Seguiu-se então o momento de pesquisa.</p>	<p>Linguagem Oral</p> <p>Formação Pessoal e Social</p>
	<p>Pesquisou-se em livro, no motor de busca Google e no <i>YouTube</i> <i>De Onde Vem o Arco-Íris?</i> Episódio 5</p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=tW819i nM4hg).</p> <p>Depois da pesquisa, as crianças desenharam todas com tintas o arco-íris e, posteriormente, ainda houve a possibilidade de abordarmos o tema das cores primárias e secundárias.</p>	<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>TIC</p> <p>Expressão Plástica</p>

Divulgação do Projeto	Elaboração de um cartaz que foca todos os temas trabalhados com as crianças e sua exposição.	Expressão Plástica Formação Pessoal e Social
-----------------------	--	---

- As pesquisas foram sempre realizadas em conjunto com as crianças. No fim de cada pesquisa, procedeu-se a uma conversa com as crianças, de maneira a tentar perceber se elas tinham entendido. As conversas foram colocadas nos anexos referidos na tabela.

Experiência	Descrição	Áreas de Conteúdo
Projeto <i>Luz e Cor:</i> <i>Carro Solar</i>	Um carro solar é um veículo que utiliza a energia solar, para a sua locomoção. Contém um painel fotovoltaico que converte a energia do Sol em energia elétrica que alimenta um motor elétrico. Com o carro solar que há no J.I., a estagiária mostrou à criança como funciona e para que serve um painel solar, sendo que ao sol o carro andava e à sombra, permanecia no mesmo local.	Conhecimento do Mundo
Projeto <i>Luz e Cor:</i> <i>Separação das Cores</i>	Muitas das tintas e corantes que são usados por nós são na realidade misturas de vários pigmentos diferentes. Estes pigmentos são compostos diferentes que têm diferentes afinidades para a água e para o papel. À medida que o álcool sobe, dissolve estes pigmentos e leva-os com ele, mas devido às diferentes afinidades que eles têm para o papel e para o álcool são arrastados a velocidades diferentes e por isso ficam separados, aparecendo então as cores primárias. Para esta experiência utilizou-se: feltro de café, marcadores e álcool.	Conhecimento do Mundo

<p>Projeto <i>Luz e Cor</i>:</p> <p><i>Cores primárias e cores secundárias</i></p>	<p>Para esta experiência, primeiramente, procedeu-se a uma pesquisa juntamente com as crianças no <i>YouTube</i> e as crianças assistiram ao vídeo <i>Cores</i></p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=JltpE--nk5E).</p> <p>De seguida, individualmente e com ajuda da estagiária, as crianças, numa folha e com tintas, pintaram as cores primárias duas a duas (amarelo e azul, azul e vermelho, vermelho e amarelo) e a cor secundária correspondente (verde, roxo e cor-de-laranja).</p>	
--	---	--

Apêndice XI - Espaço exterior da escola do 1.º CEB



Figura 45 – Mesas com bancos onde os alunos se podem sentar nos intervalos



Figura 46 – Jogo do caracol



Figura 47 – Jogo da Macaca

Apêndice XII - Planta da sala de aula 1º CEB

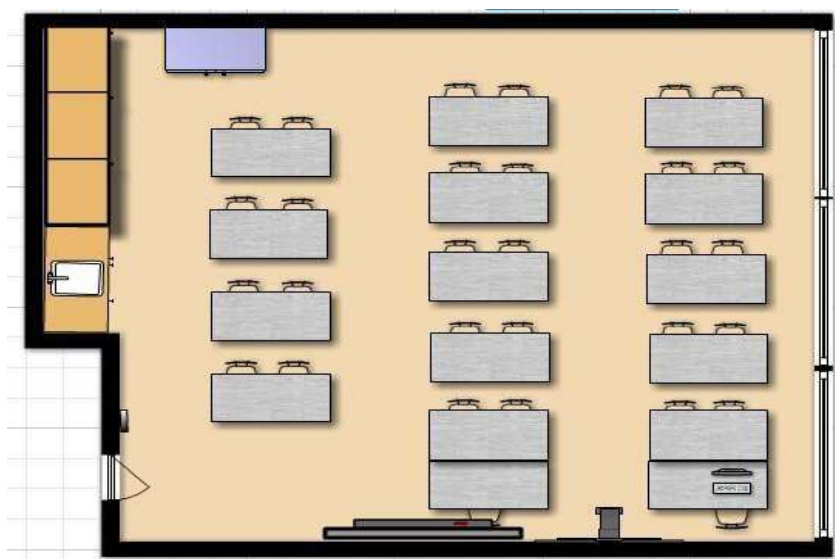


Figura 48 - Esquema da sala de aula. Imagem produzida no site: <http://pt.floorplanner.com/>
(fonte própria)

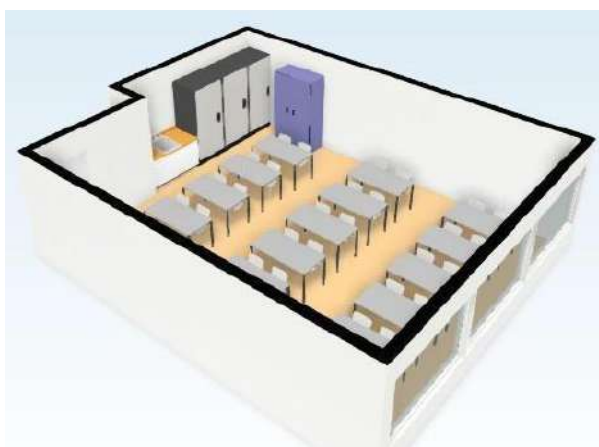


Figura 49 – Outra perspetiva da sala de aula.
Imagem produzida no site:
<http://pt.floorplanner.com/> (fonte própria)

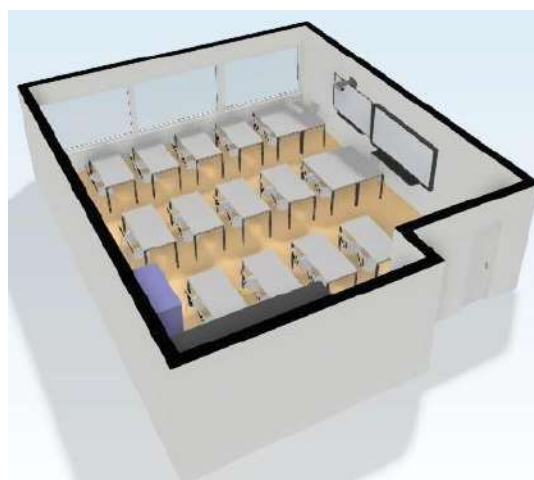


Figura 50 – Outro esquema da sala de aula.
Imagem produzida no site:
<http://pt.floorplanner.com/> (fonte própria)

Apêndice XIII - Espaço interior da escola do 1.º CEB



Figura 51 – Lavatórios da cantina da escola do 1.º CEB



Figura 52 – Corredor das salas de aula do 2.º ano: cabides do 2.º B

Apêndice XIV - Poema inicial do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*⁴

A poesia vai (na)morar por aí...

Por Coimbra vais andar
e poesia vais espalhar.
Um património por descobrir
e assim te vais divertir!
Poetizando e cantarolando,
Coimbra vais desvendar,
vais ver que vais gostar!
É muita história por descobrir
pelas janelas que vais abrir.
Coimbra é assim
uma história sem fim
que vais ter de contar,
porém a rimar!
Da Alta à Baixa vais passar
e poesia vais deixar.
Nesta cidade sem igual
que é Património Mundial!

(Alunas em estágio)

⁴ Poema que despoletou o projeto.

Apêndice XV - Teia concetual do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*

<u>O que pensamos saber...</u>	<u>O que queremos saber/descobrir...</u>	<u>Onde vamos pesquisar...</u>	<u>O que queremos fazer...</u>
<i>Eugénio de Castro é homenageado no nosso agrupamento.- J.B.</i>	<i>Porque é que Eugénio de Castro é homenageado? – D.T. Quem era Eugénio de Castro? – M.S.</i>	<i>Podemos pesquisar na internet. – A.V.</i>	<i>Podemos fazer chuva de ideias! – G.M.</i>
<i>Há placas com poemas no Penedo da Saudade. – M.G.</i>	<i>Porque é que o Penedo da Saudade tem este nome? – V.L. Qual a história do Penedo da Saudade? – J.B.</i>	<i>Pesquisar em livros.–A.L.</i>	<i>Podemos fazer poemas com as pesquisas. – A.P.</i>
<i>Os alunos mais velhos estudam na Universidade de Coimbra. – M.B.</i>	<i>Quantos anos tem a Universidade de Coimbra? – R.G.</i>	<i>Ver nas Enciclopédias. – J.B.</i>	<i>Eu gostava de ir aos locais que vamos a pesquisar. – F.F.</i>
<i>O Mosteiro de Santa Cruz é uma igreja. – L.S.</i>	<i>O que há no Mosteiro de Santa Cruz? – J.V. Onde fica o Mosteiro de Santa Cruz? – M.L.</i>	<i>Ver as notícias. – L.A.</i>	<i>Podemos fazer ilustrações! – J.F.</i>
<i>O Arco de Almedina era a porta da cidade. – H.G.</i>	<i>Para que servia o Arco de Almedina? – M.P.</i>		
<i>A Rua da Sofia é muito larga. – M.B.</i>	<i>Porque é que a rua da Sofia se chama Sofia? – S.P.</i>		
<i>Zeca Afonso cantava e esteve no 25 de abril. – M.S.</i>	<i>Quem era Zeca Afonso? – L.S. Ele já morreu? – G.M.</i>		

Apêndice XVI - Visita de estudo - Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*



Figura 53 - Chegada à Universidade de Coimbra e um aluno realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre a Universidade



Figura 54 - Paço Real/Faculdade de Direito



Figura 55 - Símbolo das marcas dos selos dos primeiros Reis de Portugal (D. Afonso Henriques e D. Sancho I) – Sé Velha



Figura 56 - Interior da Sé Velha/Igreja de Santa Maria de Coimbra



Figura 57 - Aluno realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre a Sé Velha



Figura 58 - Casa onde José Afonso (Zeca Afonso) morava



Figura 59 - Aluna realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre o Arco de Almedina



Figura 60 - Maquete da antiga muralha de Coimbra



Figura 61 - Arco de Almedina



Figura 62 - Mosteiro de Santa Cruz



Figura 63 – Penedo da Saudade



Figura 64 - Aluna realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre o Penedo da Saudade

Apêndice XVII - Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, poemas da autoria dos alunos

Eugénio Castro

Era uma vez Eugénio,

um grande génio!

Aos 15 anos o primeiro livro publicou

e com o seu trabalho encantou!

Nasceu em Coimbra dos amores,

cidade da cultura,

Património Mundial da Humanidade.

Aqui escreveu,

com muita criatividade.

Eugénio de Castro era escritor,

e também professor.

Na Universidade de Coimbra se formou,

aqui ensinou,

e poeta ficou.

Na academia andou,

uma revista criou,

Insubmissos lhe chamou.

Nela, também escrevia

muita poesia

cheia de magia!

Eugénio, escritor,

fazia poesia,

escrevia sobre o amor

enchendo-nos de fantasia!

Este poeta importante,

Neste Agrupamento homenageado,

pela sua obra

tornou-se gigante

e por nós é admirado.

Amor com saudade

Olá, Penedo da Saudade!

É tão maravilhosa a tua cidade.

Contigo podemos mirar

esta tão grande beldade.

No Penedo da Saudade,

há muitos poemas de amor

escritos com saudade

e cheios de valor.

É um jardim.
Tem muita magia
e a história
de um amor sem fim.

A fantasia deste amor
fala-nos de Pedro e de Inês.
Acabou em dor ficando
separados desta vez.

O Penedo da Saudade tem muita poesia,
é bonito e cheio de alegria.
D. Pedro ia lá chorar,
por sua Inês não poder abraçar.

No Penedo da Saudade
há poemas dos estudantes,
são memórias dos jantares
destes alunos brilhantes.

Universidade de Coimbra
Na Universidade de Coimbra
muito podemos conhecer.
Das Letras à Medicina,

há muito para aprender.

Nesta grande Universidade,

há cursos a valer,

para uns grandes doutores,

podemos vir a ser.

D. Dinis a Universidade fundou,

e D. João III em Coimbra a firmou,

para os estudantes poderem aprender

e crescerem com muito saber.

A Biblioteca Joanina

D. João V mandou construir.

Até livros de medicina,

lá podemos descobrir.

Os Lusíadas podemos encontrar

e nas suas páginas navegar.

Morcegos podemos ver

e os livros continuarmos a ler.

No cortejo da Festa das Latas.

há muitos fatos engraçados.

Já no fim do dia
os caloiros ficam cansados.

Na Queima das Fitas
o estudante sai à rua
e recebe visitas
nesta cidade que é sua.

Mosteiro de Santa Cruz

O Mosteiro de Santa Cruz
é Panteão Nacional.
Estão lá sepultados
os dois primeiros reis de Portugal.
Só por isso, Coimbra é brutal!

Arco de Almedina

O Arco de Almedina
era uma das portas da muralha
que defendia Coimbra
de qualquer batalha.

A Rua da Sofia

Na rua da Sofia
muito podemos conhecer,
tem muita magia
e luzes de Natal para ver.

Nesta rua há muito para aprender.
Construíram muitos colégios,
nesta antiga e conhecida rua,
que é nossa e é sua.

Muita saudade, Zeca Afonso

Em 1929,
em Aveiro nasceu.
Em 1987,
em Setúbal faleceu.

Foi uma doença grave
que a vida lhe tirou.
Tinha 58 anos!
Muitas saudades deixou.

Em Coimbra estudou
e cantou o fado.
Com problemas sociais

foi muito preocupado.

Foi professor e cantor
e muitas letras escreveu
a falar da Liberdade.
Assim, a PIDE o prendeu.

Dessas músicas famosas,
de intervenção,
“Grândola, Vila Morena”
marcou a revolução.

Zeca Afonso foi poeta
amado por toda a gente.
Ficará na memória
para sempre presente.

Apêndice XVIII – Projeto *Exploradores da Água*

Primeiramente escolhemos o nome para o nosso projeto - Os *Exploradores da Água*. Pretendemos assim, conhecer um pouco mais sobre a utilização que damos à água, o Ciclo Hidrológico ou Ciclo da Água e algumas medidas a ter para poupar este bem essencial à vida.

Nas aulas vimos alguns vídeos como o vídeo *As aventuras do Vasco* e ouvimos e cantámos a música *Poupar ao Ritmo da Água*.

Com este projeto pudemos ilustrar umas gotinhas e nelas ainda colocar uma frase sobre o que aprendemos acerca da água. Colocámos as nossas gotas junto a uma torneira desenhada, como se desta torneira estivessem a cair as suas gotas.

Foi muito importante para nós saber de onde vem e para onde vai a água da chuva, como a água vai parar às nuvens e do que estas são feitas. A história *A Viagem da Gotinha* ajudou-nos a compreender melhor a viagem de todas as gotinhas. E assim, chegámos finalmente ao Ciclo da Água e em que estados esta se pode apresentar: o estado líquido, o estado gasoso e o estado sólido.

Aprendemos outros significados como o de evaporação, solidificação, condensação e precipitação.

Este projeto também contou com uma experiência, onde aquecemos água num fervedor e deitámo-la num frasco, colocámos a tampa ao contrário com alguns cubos de gelo e vimos que começaram a cair gotas pela tampa.

Por último, elaborámos um flanelógrafo sobre o Ciclo da Água e algumas medidas que devemos tomar para não a desperdiçar.

Alguns destas medidas a tomar para poupar água são:

- Fechar sempre bem as torneiras. Uma torneira a pingar pode gastar cerca de 25 litros de água por dia.
- Colocar garrafas de água com areia no interior do reservatório da sanita, para evitar enchê-lo na totalidade e reduzir a quantidade de água gasta em casa descarga.
- Evitar fazer descargas desnecessárias, pois o autoclismo não é um caixote do lixo, cada descarga gasta cerca de 10 litros de água.
- Em casa, devemos tomar duches rápidos e evitar banhos de imersão. Assim como, fechar a torneira enquanto nos estivermos a ensaboar.

- Ao escovar os dentes, ensaboar as mãos ou a lavar a cara não devemos deixar a torneira aberta.
- Devemos dizer aos pais que ao lavar o carro, o jardim, ou a calçada têm que usar baldes de água e não a mangueira.
- Não brincar com a água.



Figura 65 – Cartaz – elaborado pelas estagiárias – sobre a temática *A importância da água*

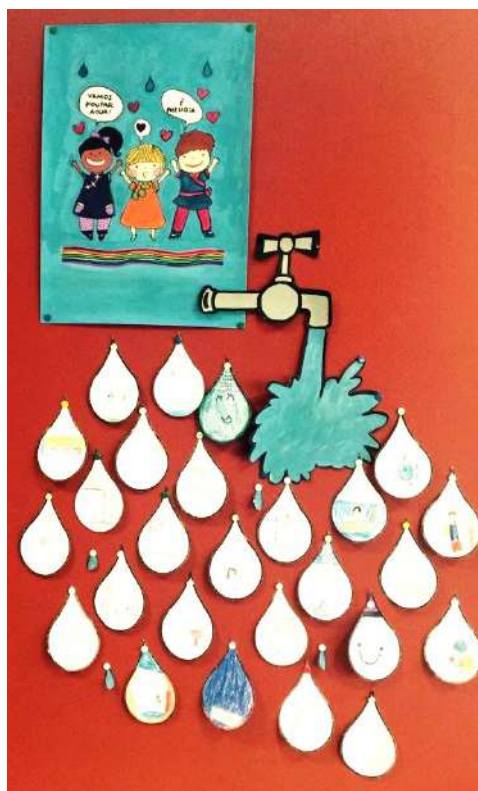


Figura 66 - Produto final da atividade acerca da *importância da água* – gotas elaboradas pelas crianças



Figura 67 - Realização da experiência para melhor compreensão do ciclo da água – evaporação



Figura 68 – Realização da experiência para melhor compreensão do ciclo da água – condensação

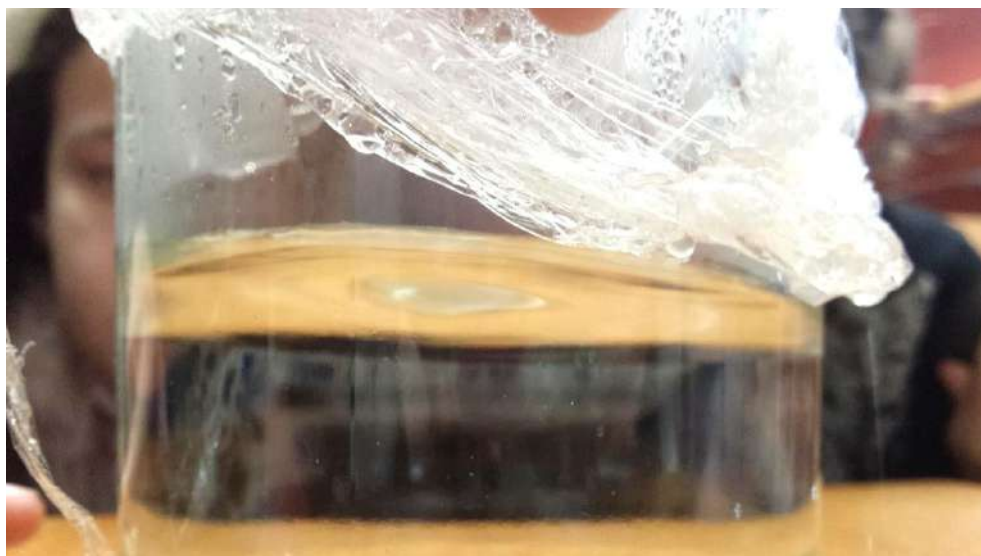


Figura 69 – Realização da experiência para melhor compreensão do ciclo da água – precipitação

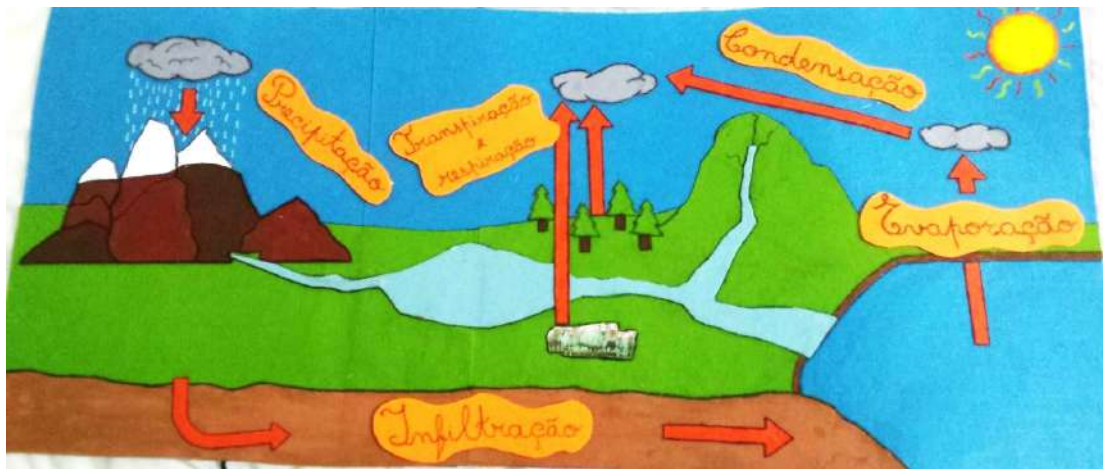


Figura 70 – Flanelógrafo para testar os conhecimentos adquiridos acerca do ciclo da água

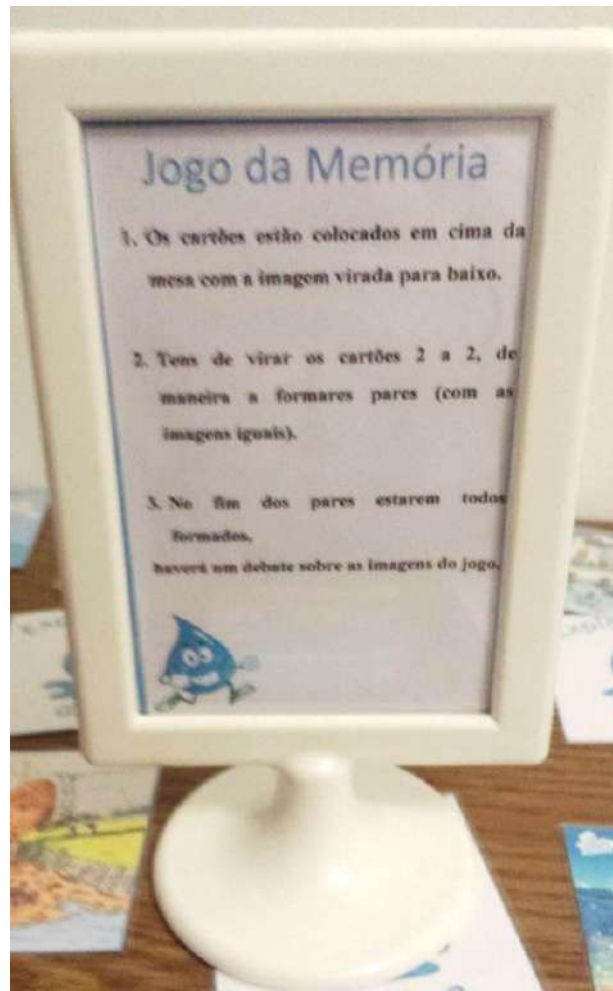


Figura 71 – Regras do *Jogo da Memória* relativo à poluição da água



Figura 72 – *Jogo da Memória* relativo à poluição da água



Figura 73 – *Jogo da Memória* relativo à poluição da água

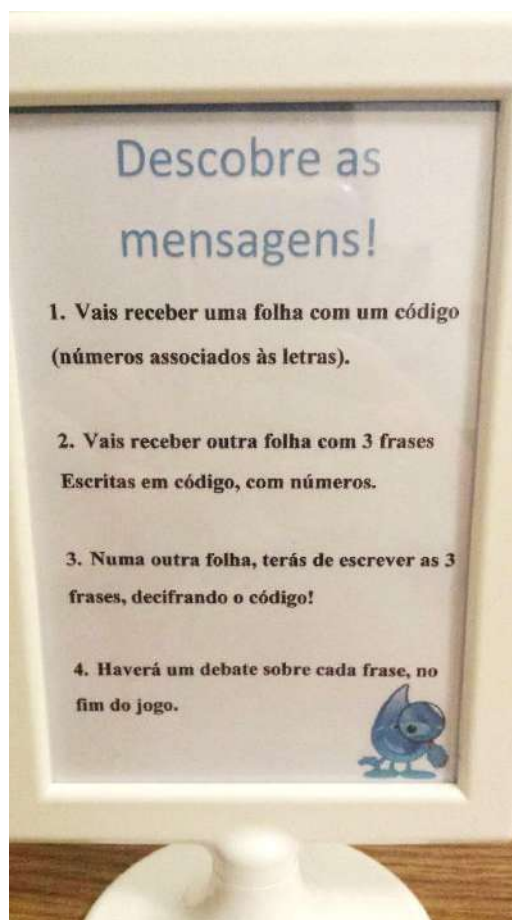


Figura 74 – Regras do Jogo *Descobre as mensagens!*, relativo à poluição da água

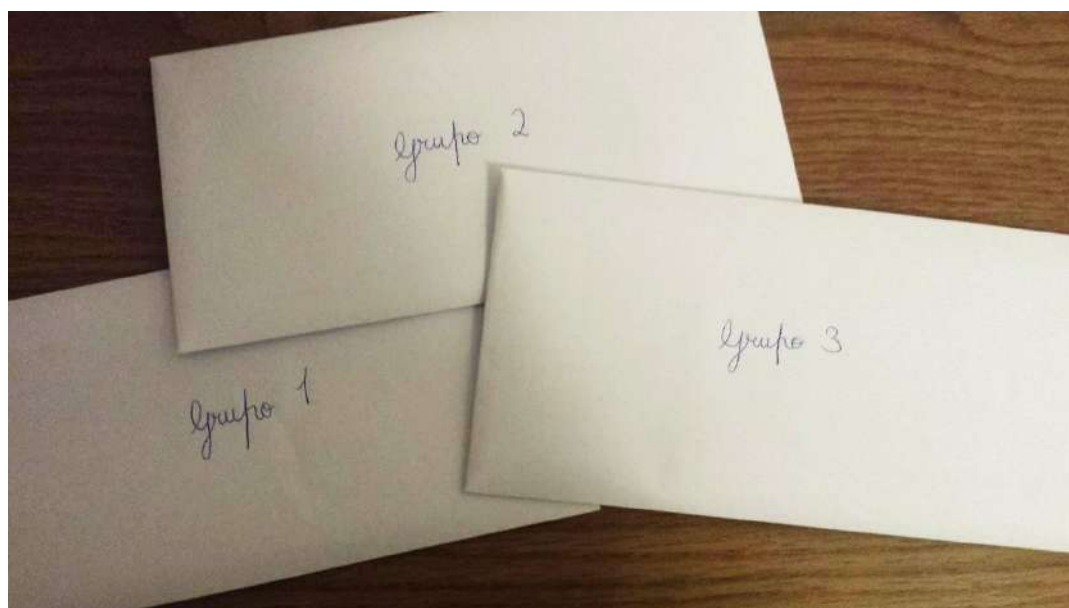


Figura 75 – Envelopes do Jogo *Descobre as mensagens!*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

Figura 76 – Código do Jogo *Descobre as mensagens!*

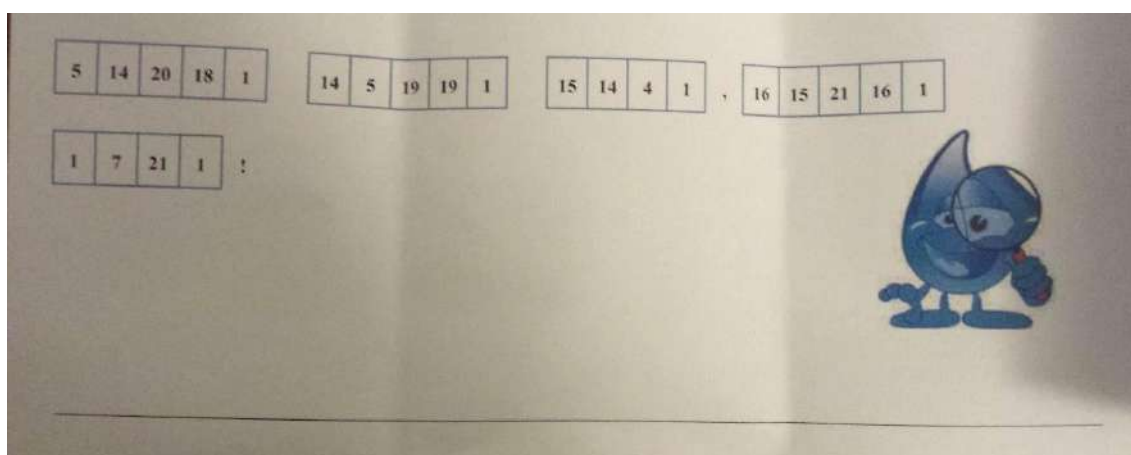


Figura 77 – Mensagem para descobrir do Jogo *Descobre as mensagens!*

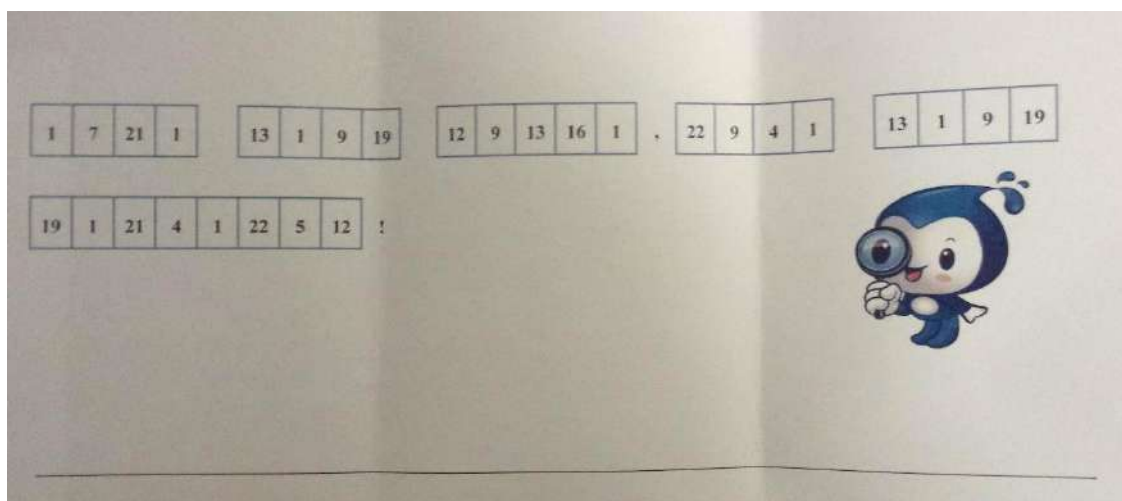


Figura 78 – Mensagem para descobrir do Jogo *Descobre as mensagens!*

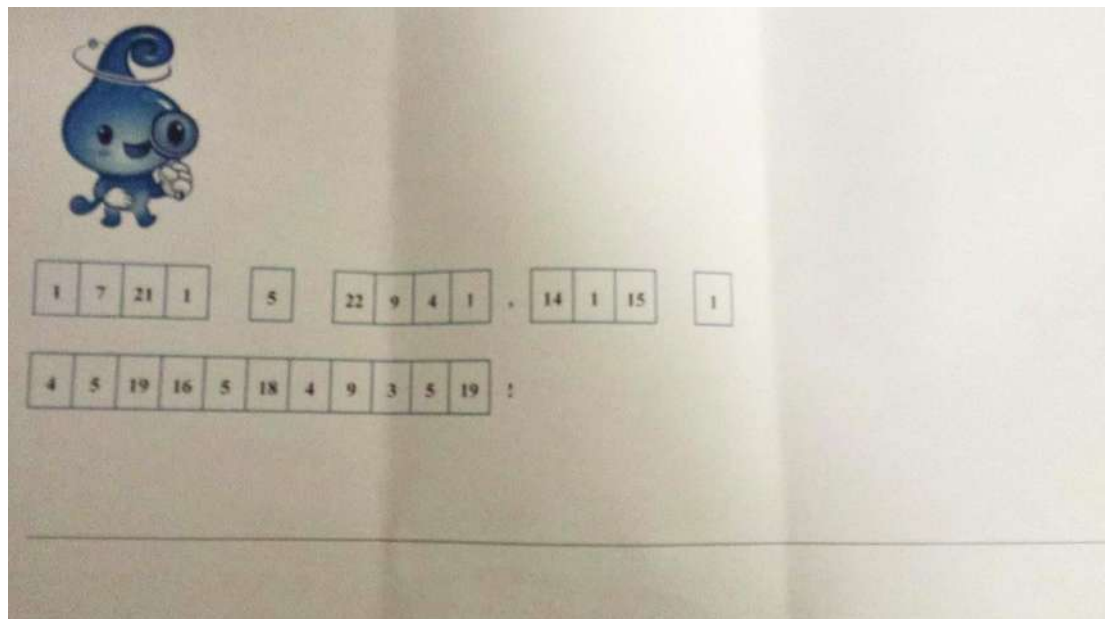


Figura 79 – Mensagem para descobrir do jogo *Descobre as mensagens!*

Apêndice XVIII.a – Divulgação do Projeto *Exploradores da Água*

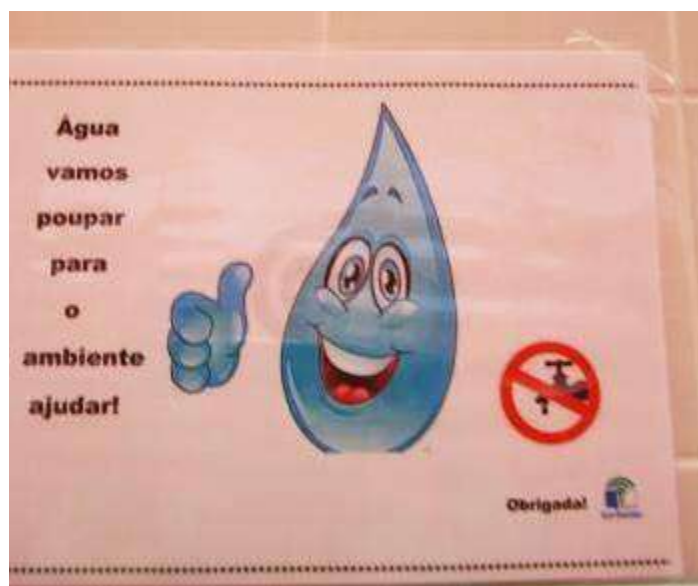


Figura 80 - Cartaz de incentivo à poupança da água colocado na casa de banho dos alunos



Figura 81 – Alunas a colocar cartaz de incentivo à poupança da água na casa de banho das alunas



Figura 82 – Alunos a colocar cartaz de incentivo à poupança da água na casa de banho dos alunos

Apêndice XIX – Conselho Eco Escolas



Figura 83 – Conselho Eco Escolas



Figura 84 – Conselho Eco Escolas

Apêndice XX – Momentos de sala de aula



Figura 85 – Interpretação oral acerca da lenda de São Martinho que consta no CD do manual de Português, ouvida anteriormente



Figura 86 – Realização dos exercícios relacionados com a lenda de São Martinho ouvida anteriormente



Figura 87 – Visualização do vídeo da escola virtual, alusivo ao dinheiro e à correta utilização do mesmo



Figura 88 – Visualização de um documento em *PowerPoint* que mostra como se podem decompor notas e moedas



Figura 89 – Magusto



Figura 90 – Magusto



Figura 91 – Realização dos bonecos para o cenário arco-íris, com rolos de papel higiénico e tintas



Figura 92 – Realização de outro boneco para o cenário do arco-íris



Figura 93 – Alunos a pintarem o fundo do cenário do arco-íris com as mãos



Figura 94 – Outros alunos e a estagiária a pintarem o cenário do arco-íris com as mãos



Figura 95 – Dia em que a escritora Alice Cardoso à escola – produto final do Cenário do arco-íris



Figura 96 – A escritora Alice Cardoso conta uma história aos alunos do 2.º B e do 2.º C

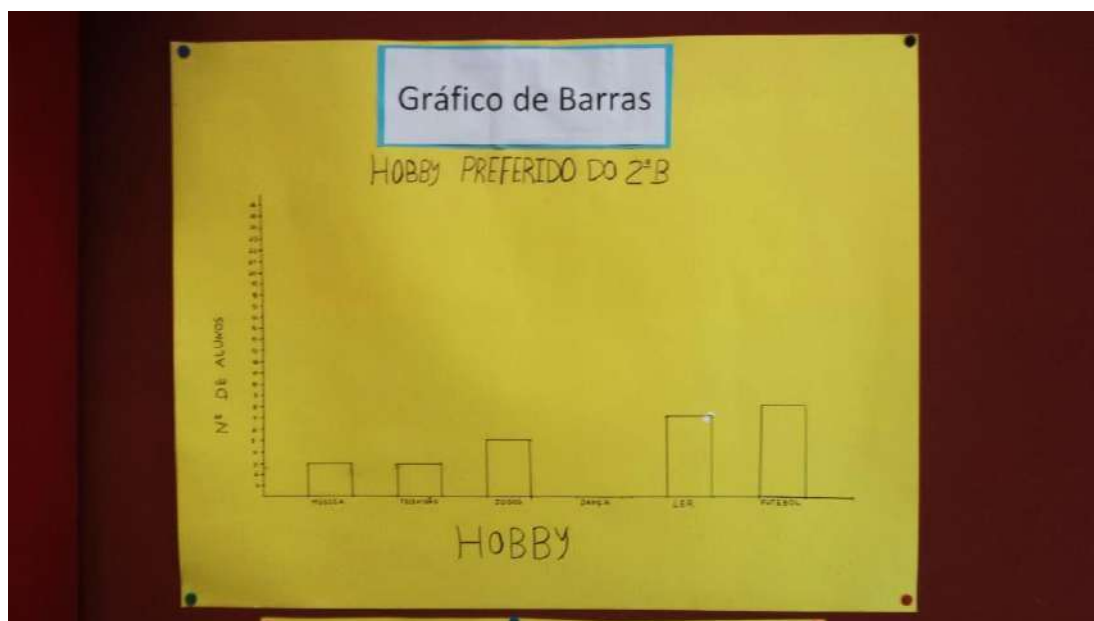


Figura 97 – Gráfico de barras do *hobby* preferido dos alunos do 2.º B

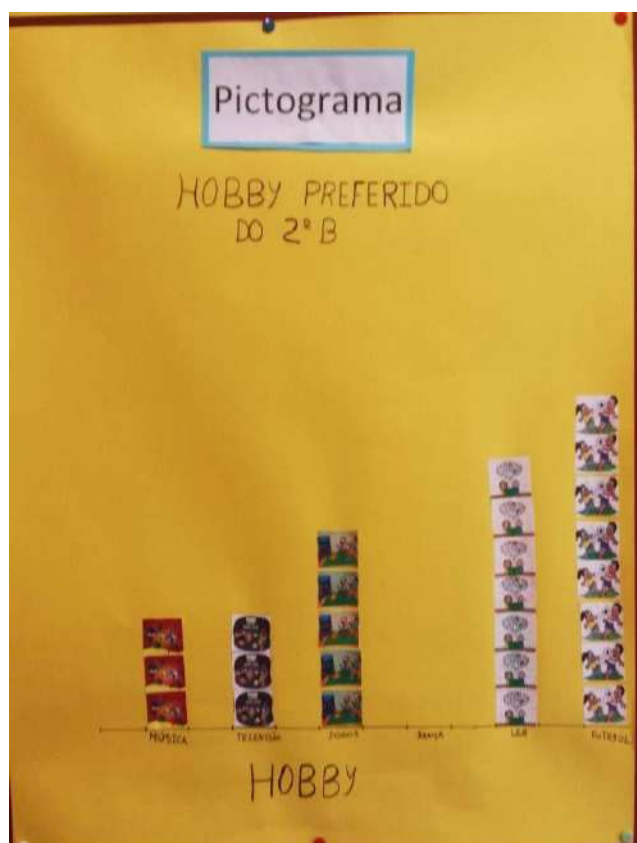


Figura 98 – Pictograma do *hobby* preferido dos alunos do 2.º B

HOBBY PREFERIDO DO 2.º B

Hobby (categorias)	nº de alunos (contagem)	nº de alunos (frequência absoluta)
futebol	IIII III	8
música	III	3
televisão	III	3
jogos	IIII	5
dança		0
ler	IIII II	7
		TOTAL = 26

Figura 99 – Tabela de frequências absolutas do *hobby* preferido dos alunos do 2.º B



Figura 100 – Cartazes dos sinais de trânsito



Figura 101 – Árvore dos rebuçados, ainda só com um rebuçado de enfeite, feito pela estagiária



Figura 102 – Material para decoração dos rebuçados que os alunos colocam na árvore dos rebuçados

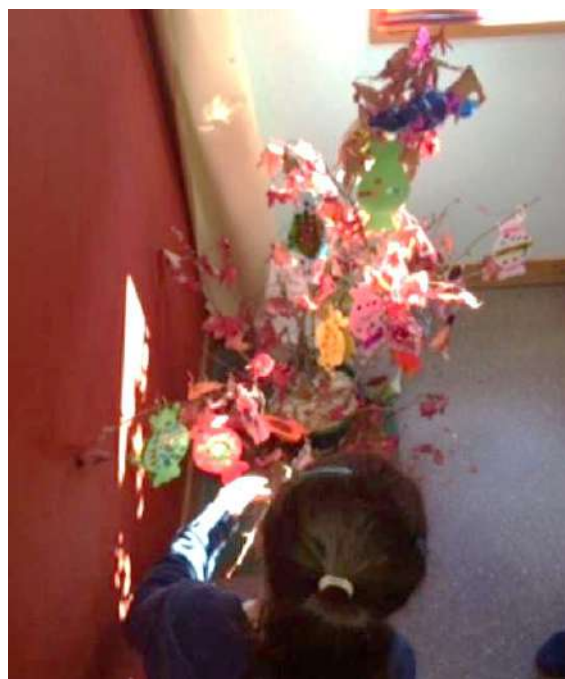


Figura 103 – Aluna a colocar o seu rebuçado na árvore dos rebuçados



Figura 104 – Árvore dos rebuçados finalizada



Figura 105 – Árvore de Natal feita com revista e a sua estrela feita com rolo de papel higiénico



Figura 106 – Árvore de Natal construída com pacotes de leite e de sumo que foram decorados pelos alunos



Figura 107 – Aluno a decorar a sua coroa para o dia de Reis

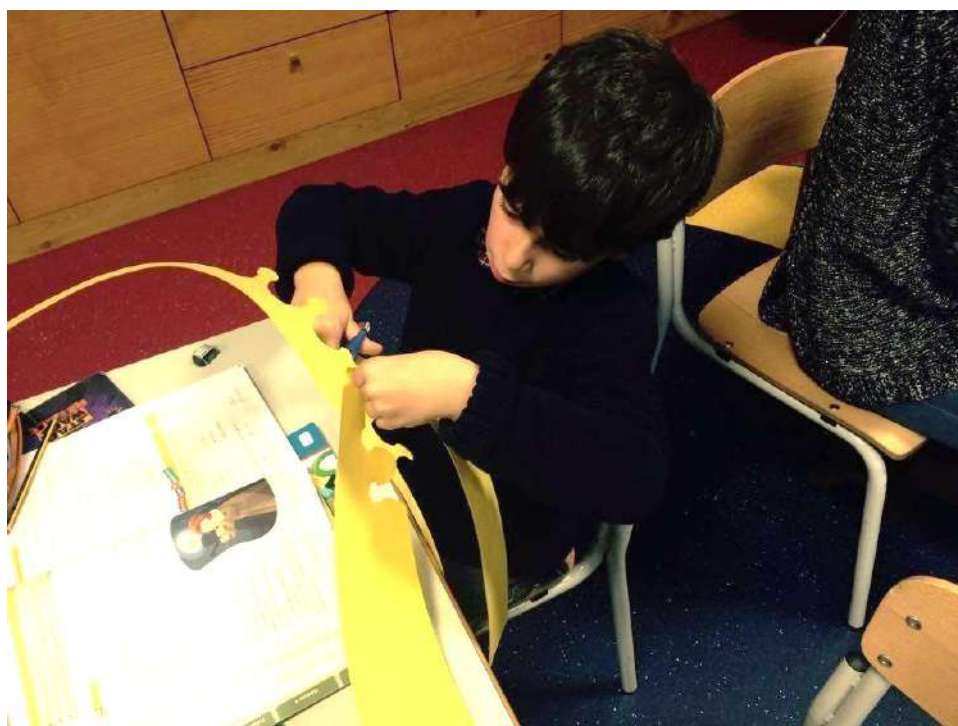


Figura 108 – Aluno a recortar a sua coroa para o dia e Reis



Figura 109 – Outro aluno a decorar a sua coroa para o dia de Reis



Figura 110 – Coroas elaboradas por duas alunas da turma



Figura 111 – Coroa elaborada por um dos alunos da turma



Figura 112 – Coroa de outra aluna

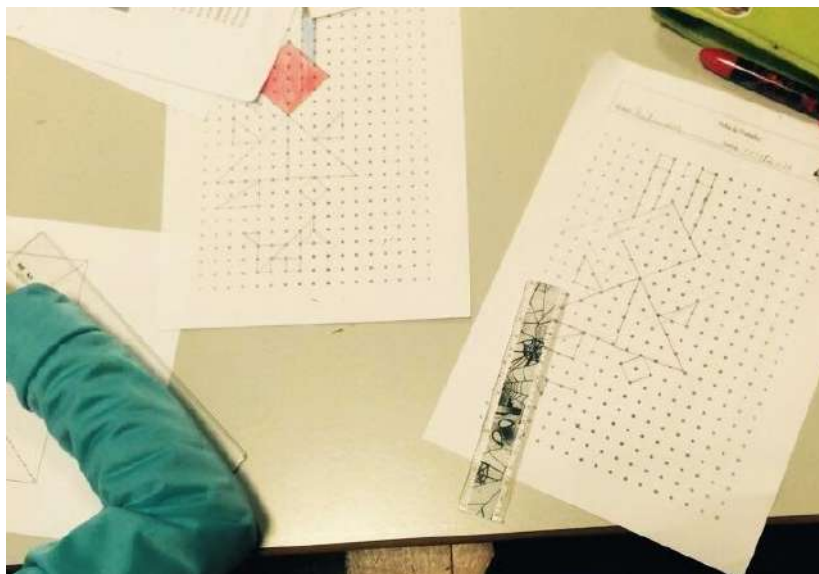


Figura 113 – Alunos a explorarem a folha de pontos, desenhando a Carochinha através de figuras geométricas

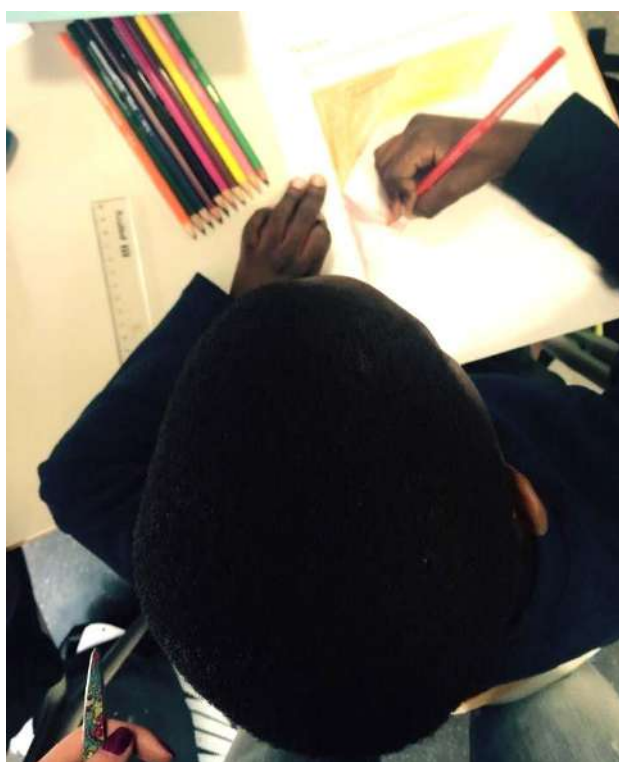


Figura 114 – Aluno a colorir o *Tangram*



Figura 115 – Aluno a recortar o *Tangram*

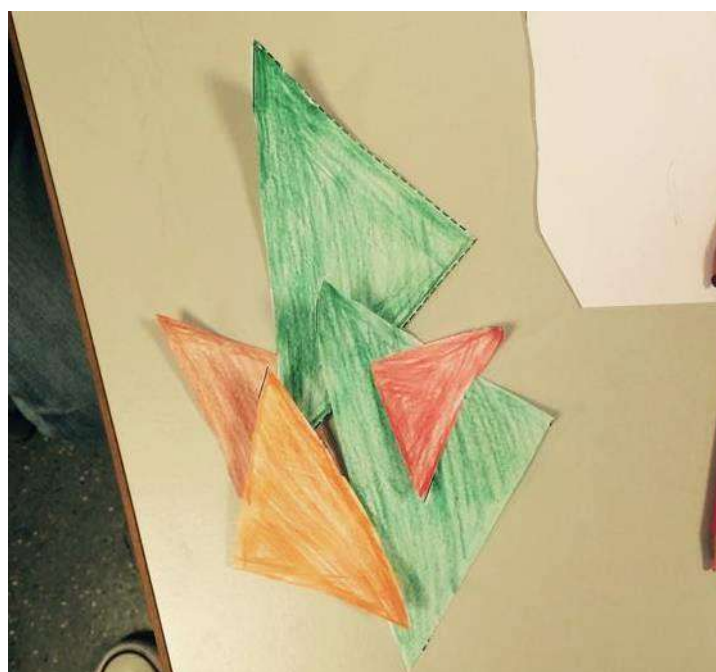


Figura 116 – *Tangram* já recortado



Figura 117 – Duas alunas a colorirem um adereço (janela) para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 118 – Outra aluna a colorir um adereço (janela) para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 119 – Outra aluna a colorir um adereço (“livro” do narrador) para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 120 – Máscara do João Ratão para o teatro da *História da Carochinha*

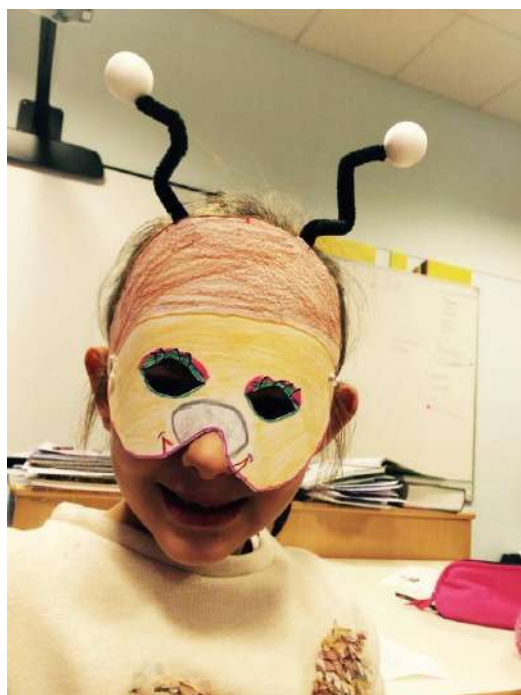


Figura 121 – Máscara do Carochinha para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 122 – Máscara do Gato para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 123 – Máscara do Cão para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 124 – Máscara do Burro para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 125 – Máscara do Porco para o teatro da *História da Carochinha*



Figura 126 – Marcador para livros com o boneco de um espantalho

Apêndice XXI – Justificação das fotografias que as crianças tiraram nos percursos da Abordagem de Mosaico

Gosto da porta da entrada porque gosto de ir brincar lá para fora com o AC. - LV

Gosto desta sanita porque gosto de fazer xixi aqui. - RL

Gosto de lavar as mãos neste lavatório porque este espelho é mais limpo. - RL

Gosto da casa de banho porque sempre que vamos lanchar e almoçar, vamos fazer xixi e lavar as mãos. - H

Gosto de lavar as mãos. - RV

Gosto do quadro da pintura porque gosto de pintar. - BS

Gosto do quadro das pinturas porque gosto de fazer pinturas. - RF

Gosto dos chouriços porque posso-me deitar e sentar. - LV

Gosto de me sentar nos chouriços. - RV

Gosto de marcar o dia porque sempre que venho à escola, marco o dia. - H

Gosto de marcar o dia todos os dias porque venho à escola. - RV

As tartarugas são lindas. - BS

Gosto das tartarugas porque são animais. - RV

Gosto dos computadores porque gosto de jogos. - RL

Gosto dos computadores porque dá para eu jogar. - BS

Gosto de jogar computador. – RV, RF e LV

Gosto do armário para eu fazer jogos. - BS

Gosto do armário porque gosto dos jogos de Matemática e de Ciências - RV

Gosto do faz-de-conta porque gosto de brincar às mães e aos pais e de cozinhar. - H

No faz-de-conta tenho tudo o que eu gosto. - BS

Gosto de brincar no faz-de-conta. – RL, H e RF

Gosto da loja porque gosto de ser o senhor que vende a comida. - RF

Gosto de brincar às compras e vendas. - RL

Gosto de comer e gosto do lava-loiça porque gosto de ter a loiça lavada. - RV

Gosto do escritório da professora porque quando fizemos a planta, fui eu que desenhei os móveis de lá. – LV

Gosto do refeitório porque gosto de comer. - RF

Gosto da árvore porque gosto da sombra dela, tem abelhas e é a minha árvore. - RL

Gosto da árvore porque quando está vento caem as flores. - BS

Gosto de me sentar na borracha. - L

Vou tirar uma foto ao LV, ao RL, ao AC e ao TA porque são os meus melhores amigos.

Gosto das flores porque gosto de flores e estas são bonitas. – LV e BS

Gosto do escritório da professora porque tem um lavatório mãos e eu gostava de lavar as mãos lá. - BS

Gosto de brincar na borracha. – RF e BS

Gosto do refeitório porque tem a comida do almoço. - RL

Gosto de me sentar nos chouriços - RV

Gosto do escritório da professora porque gosto de ver a M a vestir a bata. - H

Gosto de fazer bolos de terra. – JM, RF e BS

Vou tirar uma foto ao LV, ao RL, ao AC e ao TA porque são os meus melhores amigos.

Gosto de fazer buracos na terra. - LV

Gosto do chão porque tem pedras e areia. - RL

Gosto das flores porque gosto da Natureza. - LM

Apêndice XXII – Entrevistas – Abordagem de Mosaico

• **Autorização – Encarregados de Educação**

Carta informativa / Autorização

Coimbra, 23 de abril de 2015

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, irem os implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico no Jardim de Infância Este projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim de Infância e terá um carácter facultativo, pelo que as crianças é que decidem se querem ou não participar.

A Abordagem de Mosaico é um multimétodo participativo e reflexivo, que inclui conversas individuais e em grupo, passeios pela instituição e construção de mapas que os representem, através de fotografias ou desenhos elaborados pelas crianças. A partir destas estratégias e da recolha de informações conseguidas através das crianças, dos pais e das educadora e assistentes operacionais, será elaborada uma “Manta Mágica” que será o produto final do projeto.

Assim, a Abordagem de Mosaico tem como objetivo tratar as crianças como construtores da sua própria vida, sendo que é de salientar a importância de dar voz às crianças e reconhecer as suas 100 linguagens. Não nos podemos também esquecer que as crianças se devem expressar livremente, mostrando quais os seus verdadeiros interesses.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

Questões orientadoras

Questões orientadoras às crianças:

1. O que mais e menos gostas no JI?
2. O que mais gostas de fazer com adulto X?
3. O que achas que os adultos fazem no JI? E o que vens cá fazer?
4. Qual é o momento do dia que mais gostas? E qual o que menos gostas?
5. O que gostavas de alterar no JI?
6. Qual é o sítio em que gostas de brincar mais com os teus amigos? E quando estás sozinho?
7. Achas que é importante vires ao JI?

Questões orientadoras à educadora, às assistentes operacionais e à POC:

1. O que pensa que X (criança) acha sobre o JI?
2. Como seria um dia bom e um dia mau para X no JI?
3. Que tipo de dia pensa que X teve hoje?
4. Quem serão as pessoas que X mais e menos gosta aqui no JI?
5. Qual é o tipo de atividade que X mais gosta? E a que menos gosta?

Questões orientadoras aos pais:

1. O que é que o seu filho costuma relatar em casa sobre o JI?
2. Quais as atividades que ele mais gosta? E quais as que menos gosta?
3. O que acha que o seu filho sente sobre o JI?
4. O que é que ele acha que vem fazer ao JI?

5. Como acha que seria um dia bom para o seu filho? E um dia mau?

Entrevistas Crianças

Entrevista 1 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (JF))

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: E o que é que tu menos gostas?

Entrevistado: *(Silêncio prolongado).*

Entrevistadora: O que é que tu menos gostas de fazer aqui na escolinha?

Entrevistado: *(Silêncio).*

Entrevistadora: Gostas de fazer tudo?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistadora: Então, o que é que tu não gostas de fazer?

Entrevistado: Ir ao computador.

Entrevistadora: E com a F, o que gostas de fazer?

Entrevistado: *(Silêncio).*

Entrevistadora: O que é que tu achas que a F vem cá fazer? Achas que vem cá passear?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistadora: O que é que a F é?

Entrevistado: Professora.

Entrevistadora: Então, o que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: Ensinar coisas novas.

Entrevistadora: E tu gostas de aprender com a F?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: E a M, o que vem cá fazer?

Entrevistado: Dar comida.

Entrevistadora: E é só isso? A M só vem cá dar o almoço?

Entrevistado: A M brinca connosco.

Entrevistadora: E que jogos é que a M faz com vocês?

Entrevistado: *(Sorri).*

Entrevistadora: Eu acho que sei dois jogos, mas vais ter de me ajudar...

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: Macaquinho do chinês, o jogo do lencinho...

Entrevistado: Eu gosto do macaquinho do chinês!

Entrevistadora: Eu também gosto muito desse jogo! E a N, sabes-me dizer?

Entrevistado: Brincar.

Entrevistadora: Mas falta alguém, não é?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: Então quem é que falta?

Entrevistado: A S.

Entrevistadora: E o que é que a S vem cá fazer?

Entrevistado: Vê as coisas.

Entrevistadora: Então, e gostas de estar aqui na escolinha?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: E tens algum momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: *(Silêncio prolongado).*

Entrevistadora: A hora de almoço, a hora do lanche, quando vais brincar, quando vais fazer trabalhos...

Entrevistado: A tarde toda e brincar ao faz-de-conta.

Entrevistadora: E qual é o que menos gostas?

Entrevistado: Ir embora.

Entrevistadora: E o que gostavas de mudar aqui na escolinha?

Entrevistado: *(Aponta para a rua).*

Entrevistadora: Lá fora?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: O que gostavas de mudar lá fora?

Entrevistado: Bolas, carros... *(Faz o gesto de pequeno com a mão).*

Entrevistadora: O que querias dizer com pequenino?

Entrevistado: Um carro

Entrevistadora: Um carro? Carros pequeninos?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: E havia mais alguma coisa?

Entrevistado: Escorregas *uuuuhhhh!*

Entrevistadora: Boa ideia! E gostas de brincar com os teus amigos aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: E onde é que gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Na rua.

Entrevistadora: E, se estiveres a brincar sozinho, onde gostas mais?

Entrevistado: Na rua e nos jogos.

Entrevistadora: E agora a última pergunta. Achas que é importante vires à escolinha?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Então e porquê?

Entrevistado: Aprender coisas novas.

Entrevista 2 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (TS))

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: A rua!

Entrevistadora: E o que é que tu menos gostas?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Gostas de tudo?

Entrevistado: (*Acena com a cabeça afirmativamente*).

Entrevistado: Lembras-te de todas as áreas que falámos? Que há aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Então não há mesmo nada que gostes menos?

Entrevistado: (*Acena com a cabeça negativamente*).

Entrevistadora: O que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: (*Sorri*).

Entrevistadora: Vem cá para brincar?

Entrevistado: (*Acena com a cabeça negativamente*).

Entrevistadora: Como é que tu chamas a F?

Entrevistado: Professora!

Entrevistadora: Então o que é que ela vem cá fazer?

Entrevistado: Vem cá para eu aprender coisas novas.

Entrevistadora: Então se a F vem cá para tu aprenderes coisas novas, o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Não fazes nada?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistadora: Não fazes nada? Não é isso que eu tenho visto, pois não?

Entrevistado: Não!

Entrevistadora: Então?

Entrevistado: Eu faço jogos com a F!

Entrevistadora: Boa! Eu também gosto muito de jogar jogos! E com a M, o que gostas de fazer?

Entrevistado: *(Risos).*

Entrevistadora: Tu gostas muito da M, não gostas?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: Então o que é que a M faz com vocês?

Entrevistado: Dá o almoço.

Entrevistadora: E tu gostas que ela dê o almoço?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: E é só o almoço que a M dá?

Entrevistado: Não! Ela também dá o lanche.

Entrevistadora: E depois do lanche, o que é que a M faz?

Entrevistado: Dá jogos.

Entrevistadora: E que jogos é que ela dá?

Entrevistado: Para os meninos.

Entrevistadora: Pois é, é para tu e os outros meninos jogarem! E não te lembras do nome de nenhum jogo?

Entrevistado: Não...

Entrevistadora: Não faz mal! Então e tu, o que achas que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Silêncio.)*

Entrevistadora: Não sabes o que vens cá fazer?

Entrevistado: Sei.

Entrevistadora: E não me queres dizer?

Entrevistado: (*Acena com a cabeça afirmativamente*).

Entrevistadora: Então diz-me lá.

Entrevistado: Brinco com os jogos.

Entrevistadora: E mais?

Entrevistado: (*Aponta para o cantinho dos jogos*). Jogo no chão.

Entrevistadora: E não há mais nada?

Entrevistado: Brinco nos computadores...faço desenhos!

Entrevistadora: Há alguma coisa que gostavas de mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Quero brincar à bola.

Entrevistadora: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: Com as panelas, no faz-de-conta.

Entrevistadora: E se estiveres sozinho?

Entrevistado: Nos jogos.

Entrevistadora: E achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Amanhã não há escola.

Entrevistadora: Mas não gostas de vir cá?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Com o teu irmão?

Entrevistado: Sim.

Entrevista 3 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (LM))

Entrevistadora: O que é que tu gostas mais no Jardim de Infância?

Entrevistado: Já fiz um desenho disso!

Entrevistadora: Pois já! E o que foi que desenhaste?

Entrevistado: Eu desenhei...eu desenhei eu a brincar lá fora e o LV estar sentado a descansar porque estava cansado.

Entrevistadora: E é disso que mais gostas aqui no Jardim de Infância? De brincares e do Leo estar sentado a descansar?

Entrevistado: É! Porque eu, no desenho que fiz, estava a imaginar que o LV estava vestido de amarelo, sentado, a descansar porque estava cansado. E eu estava a jogar às escondidas e...e...estávamos a fazer partidas e corridas e eu ganhava sempre.

Entrevistadora: Muito gostas tu de ganhar!

Entrevistado: (*Risos*).

Entrevistadora: E o que é que gostas menos?

Entrevistado: Eu gosto de tudo.

Entrevistadora: Não há nada que gostes menos?

Entrevistado: Eu gosto de tudo nesta escola!

Entrevistadora: Gostas muito de andar na escola?

Entrevistado: Gosto de tudo nesta escola!

Entrevistadora: Gostas de tudo nesta escola, ótimo!

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: E o que é que gostas mais de fazer com a F?

Entrevistado: Hm...tipo, posso vir à aula, fazer desenhos...até posso trabalhar com as canetas...

Entrevistadora: Gostas da F?

Entrevistado: Gosto muito!

Entrevistadora: E com a M, o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Gosto quando a M se encosta à rede, eu também encostei. Gosto de imitá-la. Mais nada!

Entrevistadora: Mas tu imitas muito a M?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E chateia-la muito?

Entrevistado: Às vezes! (*Risos*).

Entrevistadora: E gostas quando ela brinca com vocês?

Entrevistado: Já brincámos ao macaquinho do chinês...e ao jogo do lenço...é fixe!

Entrevistadora: E com a N, também gostas de brincar com ela?

Entrevistado: Ai, gosto! Ela às vezes também joga...também joga ao lencinho!

Entrevistadora: E a S?

Entrevistado: Também gosto! As coisas que eu gosto na escola, sabes...eu gostava de lá fora ter um labirinto escuro, um escorrega...gostava de ter um escorrega do Mc Donald's.

Entrevistadora: E o que é que achas que os adultos, as pessoas mais crescidas vêm fazer aqui ao Jardim de Infância?

Entrevistado: A F vem cá fazer...dizer para os meninos trabalharem... A S vem limpar as mesas, para levar os meninos à casa de banho. A M vem para dar o almoço e para levar os meninos lá fora para brincar. A N vem para brincar também e para dar o almoço quando a M não vem...já aconteceu!

Entrevistadora: Então e tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Trabalhar...brincar...jogar...

Entrevistadora: E a que é que tu jogas?

Entrevistado: Hm...Aqui dentro computador, jogos de chão e...e armário. E lá fora é recreio.

Entrevistadora: E há alguma parte do dia que gostas mais?

Entrevistado: Gosto mais quando vou embora e venho para a escola!

Entrevistadora: Gostas de ir embora?

Entrevistado: Gosto. Às vezes! (*Sorri*).

Entrevistadora: Então, o que gostas mais?

Entrevistado: Gosto de vir cedo à escola!

Entrevistadora: Para fazeres muitas coisas?

Entrevistado: Sim! E...a...a minha avó leva-me sempre até ninguém chegar! Até nem a N, nem a S, nem ninguém! A minha avó leva-me à escola é assim que eu gosto! E deixa-me na escola da primária até vir alguns meninos e a N... A minha mãe leva-me tarde! E eu não gosto disso! Eu gostava de vir mais cedo! Gostava de vir a esta hora! (*Faz o sinal de pequeno com os dedos*). Até ninguém chegar! Cedo!

Entrevistadora: E qual é a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Quando fico a descansar...

Entrevistadora: Então, mas por que é que ficas a descansar?

Entrevistado: Porque faço asneiras. Mas agora já sei que não posso fazer asneiras!

Entrevistadora: Vês, já aprendeste! E o que gostavas de mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora?

Entrevistadora: Sim, pode ser lá fora.

Entrevistado: Ah...gosto...gostava de pôr na rua...se fosse rico ia lá buscar ao Mc Donald's o escorrega e punha ali (*aponta para a rua*). um labirinto escuro! *Uhuhuh!* (*Imita o som dos fantasmas*). Brincava muito lá!

Entrevistadora: Vamos ver o que podemos fazer, então! E por falarmos em brincadeiras...onde gostas mais de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Lá fora!

Entrevistadora: E quando estás sozinho, onde gostas mais de brincar?

Entrevistado: Fico triste... (*A expressão fica desanimada*).

Entrevistadora: Não gostas de brincar sozinho?

Entrevistado: Não!

Entrevistadora: E como última pergunta...achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para aprender coisas novas e brincar com os meus amigos!

Entrevista 4 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (BS))

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Computador.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de brincar.

Entrevistadora: Não gostas de brincar?

Entrevistado: Não gosto de ir para o faz-de-conta.

Entrevistadora: Então porquê?

Entrevistado: Não gosto de brincar às bonecas.

Entrevistadora: Então e o que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: O que é que a F é?

Entrevistado: É professora.

Entrevistadora: Então o que é que os professores fazem?

Entrevistado: Mandam os meninos fazer desenhos.

Entrevistadora: E é só isso que a F manda fazer?

Entrevistado: Não. Quando não estou a trabalhar eu peço para ir para o computador e ela deixa-me.

Entrevistadora: E é isso que mais gostas com a F?

Entrevistado: Não... Gosto de a ajudar.

Entrevistadora: E com a M, o que gostas de fazer?

Entrevistado: Ver a Pantera Cor-de-rosa.

Entrevistadora: Quando é que vês a Pantera Cor-de-rosa?

Entrevistado: Ao fim do dia.

Entrevistadora: Então e com a N?

Entrevistado: Com a N...gosto de...comer.

Entrevistadora: Mas a N costuma dar a comida?

Entrevistado: Não. É a M!

Entrevistadora: Então?

Entrevistado: *(Silêncio)*.

Entrevistadora: O que é que a N faz?

Entrevistado: Hm... Diz para os meninos arrumarem e depois não arrumam e depois a N diz sentem-se e eles não se sentam.

Entrevistadora: E é isso que gostas com a N?

Entrevistado: Não... gosto de... também de ver filmes

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Hm... vem cá e depois... hm....

Entrevistadora: O que é que a S costuma fazer?

Entrevistado: Costuma limpar.

Entrevistadora: Então e agora diz-me outra coisa, o que é que tu vens cá fazer?

Entrevistado: Eu?! *(Risos)*. Eu venho para a escola fazer trabalhos e brincar!

Entrevistadora: E há alguma parte do dia que tu gostas mais?

Entrevistado: Gosto mais de brincar em casa.

Entrevistadora: Mas aqui na escola?

Entrevistado: Aqui na escola? Aqui na escola gosto mais de também brincar e também ir para o computador.

Entrevistadora: E o momento do dia que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de ir embora.

Entrevistadora: E há alguma coisa que gostavas de mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava de mudar o chão lá fora.

Entrevistadora: E como?

Entrevistado: Gostava de pintar o chão com uma tinta!

Entrevistadora: Qual é que era a cor que querias?

Entrevistado: Hm... hm... Cor-de-rosa!

Entrevistadora: Também gosto muito dessa cor! E diz-me outra coisa...

Entrevistado: Outra coisa de quê?!

Entrevistadora: Vais-me dizer...qual é o sítio em que gostas mais de brincar com os teus amigos no Jardim de Infância?

Entrevistado: No computador.

Entrevistadora: E sem ser com os teus amigos, quando estás sozinha?

Entrevistado: Brinco sozinha.

Entrevistadora: Brincas sozinha onde?

Entrevistado: Brinco sozinha nos bonecos dos animais.

Entrevistadora: E achas que é importante vires ao Jardim-de-Infância?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: E porquê?

Entrevistado: Porque a professora lê uma história e depois dá para nós copiarmos e fazemos o desenho.

Entrevistadora: E o que aprendes com isso?

Entrevistado: A escrever e os números. Porque quando faço isso, a primeira coisa que faço é escrever o nome e a data!

Entrevista 5 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (MS))

Entrevistadora: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Lembraste do desenho que já fizeste?

Entrevistado: Lembro.

Entrevistadora: E o que é que tinhas desenhado?

Entrevistado: A rua. **Entrevistadora:** É o que mais gostas?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: E o que é que menos gostas?

Entrevistado: Gosto de tudo!

Entrevistadora: O que é que gostas mais de fazer com a F?

Entrevistado: *(Silêncio)*.

Entrevistadora: Quem é a F?

Entrevistado: É a professora.

Entrevistadora: Então o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Trabalhar e fazer desenhos!

Entrevistadora: Boa! Eu também gosto muito de trabalhar e de fazer desenhos! E com a M?

Entrevistado: Gosto que ela dê o almoço e quando ela brinca com os meninos.

Entrevistadora: Gostas muito da M, não gostas?

Entrevistado: Sim! *(Risos)*.

Entrevistadora: E com a N, o que mais gostas?

Entrevistado: Quando ela ajuda a fazer os trabalhos, a cortar...

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: A S limpa.

Entrevistadora: E tu gostas que a S limpe?

Entrevistado: Sim, para ter o espaço para brincar!

Entrevistadora: Gostavas de mudar alguma coisa aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Uma casa lá fora.

Entrevistadora: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: Onde gostas mais de brincar com eles?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinha?

Entrevistado: No computador.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Então e porquê?

Entrevistado: Porque posso brincar com os meus amigos e trabalhar.

Entrevista 6 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (H))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Eu gosto... gosto de pentear a professora.

Entrevistador: Gostas de pentear a professora...

Entrevistado: Gosto de pentear a professora e de jogar computador. Gosto de fazer tudo!

Entrevistador: Boa! E o que é que tu menos gostas?

Entrevistado: Gosto...

Entrevistador: Menos... O que é que tu não gostas?

Entrevistado: Eu não g...eu não gosto...(suspiro)...a minha mãe sempre me diz “Primeiro bebe o sumo da escola, depois bebe o teu.”, mas eu não bebo. Bebo sempre o meu.

Entrevistador: Bebes sempre o teu. Não gostas do sumo da escola.

Entrevistado: Hum Hum. (*Afirma*).

Entrevistador: Com a F já me disseste o que mais gostas: é pentear. E com a M, o que mais gostas?

Entrevistado: Com a M gosto de jogar computador e a M vê.

Entrevistador: Mas quando é que a M vê?

Entrevistado: Vê quando vai para aqui, para ali...

Entrevistador: Mas a M vem cá para fazer o quê?

Entrevistado: Para...para...hm...

Entrevistador: Dar o almoço?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: E brincar com vocês.

Entrevistado: Sim. Para dar cuidado de nós.

Entrevistador: Para cuidar de vocês.

Entrevistado: Sim. E para não irmos para a rua sozinhos.

Entrevistador: E há mais alguma coisa que gostes de fazer com a M?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: O quê?

Entrevistado: Gosto...gosto de dar comida aos peixes...às tartarugas...

Entrevistador: Boa! Muito bem! E com a N?

Entrevistado: Com a Nazaré...gosto de dar... Com a N...com a N... Nós vamos para a rua sempre com a N e com a S.

Entrevistador: E gostas disso?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: E com a S, há mais alguma coisa que tu gostes?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: E o que é que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Han?

Entrevistador: O que é que vens fazer à escolinha?

Entrevistado: Venho fazer as gomas...venho ver a fazer as gomas.

Entrevistador: Mas isso foi hoje! E nos outros dias?

Entrevistado: Gostei...gostei de arrebentar balões.

Entrevistador: Isso foi ontem, não foi? E nos outros dias vens cá fazer o quê?

Entrevistado: Venho pentear a professora!

Entrevistador: E é só para pentear a professora que tu cá vens?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente, sorrindo).*

Entrevistador: Não vens fazer mais nada? Não vens fazer trabalhos e brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Ahhh! (*Sorri*).

Entrevistador: Não vens fazer mais nada?

Entrevistado: (*Silêncio*). Venho fazer tudo!

Entrevistador: E o que é que é tudo?

Entrevistado: Se eu pedir alguma coisa à professora, ela deixa-me.

Entrevistador: Jogar computador, brincar com os teus amigos, fazer desenhos, ouvir histórias...

Entrevistado: E pentear a professora!

Entrevistador: Pentear a professora é o mais importante?

Entrevistado: É!

Entrevistador: E qual é que é a parte do dia que tu mais gostas?

Entrevistado: Hm...estou a gostar desta parte! E de fazer o desenho do que quero mudar na escola. Primeiro estou a fazer o nome! Eu só faço o nome porque eu não sei fazer a data.

Entrevistador: E qual é a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Eu gosto deste!

Entrevistador: Mas aquele que não gostas. Qual é?

Entrevistado: Ai! Eu gosto de estar aqui na escola!

Entrevistador: Gostas?! Então não gostas quando vais embora!

Entrevistado: Gosto quando vou a todo o lado!

Entrevistador: E já que me falaste no desenho do que queres mudar... O que é que queres mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Um balancé...lá fora.

Entrevistador: E gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: Onde é que tu mais gostas de brincar com eles, aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: A professora deixa-me jogar na Matemática!

Entrevistador: Com os teus amigos ou isso é quando estás sozinha?

Entrevistado: Quando estou com os meus amigos.

Entrevistador: E quando estás sozinha o que é que tu mais gostas de fazer?

Entrevistado: Gosto de pentear a professora!

Entrevistador: E achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Han?

Entrevistador: É importante vires à escolinha?

Entrevistado: Hm...Não.

Entrevistador: Não é importante?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque eu gosto de fazer tudo aqui!

Entrevistador: Então é importante vires aqui! Porque se não viesses cá não podias fazer tudo o que tu fazes!

Entrevistado: Pois não. Acho que se não houvesse escola amanhã, não podia pentear a professora!

Entrevista 7 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (JS))

Entrevistador: O que é que mais gostas aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Dos animais de brincar.

Entrevistador: E que é que tu não gostas?

Entrevistado: De fantasmas.

Entrevistador: Mas aqui no Jardim de Infância não há fantasmas, pois não?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Então de que é que não gostas aqui na escola?

Entrevistado: De furar as orelhas.

Entrevistador: Mas também não furas as orelhas aqui, pois não?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Então, diz-me lá. Uma coisa que não gastes aqui no Jardim de Infância.

Entrevistado: Ficar a descansar...

Entrevistador: E como não gostas de ficar a descansar, já sabes que não podes fazer asneiras, não é?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Agora diz-me outra coisa...o que é que a F é?

Entrevistado: É professora.

Entrevistador: Então, o que é que os professores fazem?

Entrevistado: Mandem os meninos trabalharem.

Entrevistador: Mandam os meninos trabalhar, muito bem! E é só isso que a F faz?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistador: Então?

Entrevistado: Também manda ir para a rua brincar.

Entrevistador: E mais nada?

Entrevistado: Conta histórias.

Entrevistador: E disso tudo, o que é que gostas mais?

Entrevistado: Ir para a rua.

Entrevistador: E a M? O que vem cá fazer?

Entrevistado: Dar...dar jogos, brinca com os meninos e dá a comida.

Entrevistador: E o que gostas mais?

Entrevistado: Gosto que ela dê a comida.

Entrevistador: E a N, o que vem cá fazer?

Entrevistado: Gosto quando ela brinca com os meninos.

Entrevistador: E a S, o que é que ela vem cá fazer?

Entrevistado: Ela...ela trabalha, limpa as coisas.

Entrevistador: E gostas disso?

Entrevistado: Gosto. Para brincar.

Entrevistador: E tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Hm... Venho para a escola.

Entrevistador: O que é que tu fazes na escola?

Entrevistado: Brinco e vou para a rua brincar.

Entrevistador: Qual é a parte do dia que tu mais gostas?

Entrevistado: É...ficar em casa.

Entrevistador: Aqui na escola...

Entrevistado: Brincar.

Entrevistador: Brincar! E...qual é a parte do dia que tu não gostas, aqui na escolinha?

Entrevistado: Sentar-se...descansar.

Entrevistador: Pois, mas já sabes que se te portares bem não ficas a descansar. E o que querias mudar no Jardim de Infância.

Entrevistado: Queria um robô.

Entrevistador: Gostas de robôs? A sério?!

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: E era só o robô ou era mais alguma coisa?

Entrevistado: Era uma casa na rua.

Entrevistador: E gostas de brincar com os teus amigos aqui?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Onde é que mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: Com a M!

Entrevistador: Com a M! Já tinha reparado! E onde é que mais gostas de brincar com a M?

Entrevistado: Na rua.

Entrevistador: E quando estás sozinha?

Entrevistado: Quando eu estou sozinha, ela nunca responde comigo.

Entrevistador: Não quer brincar contigo, não é?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Mas onde é que tu gostas de brincar quando estás sozinha?

Entrevistado: Nos animais.

Entrevistador: E achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque o que mais gosto é comer.

Entrevistador: E é por isso que gostas de vir à escola?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Não gostas de aprender coisas novas?

Entrevistado: Não.

Entrevista 8 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (RV))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Ah...o desenho que fiz agora?

Entrevistador: Não. Um que já tinhas feito antes. O que é que mais gostas?

Entrevistado: Mais nada.

Entrevistador: O que é que mais gostas?

Entrevistado: Mais...mais nada!

Entrevistador: Não gostas mais dos computadores?

Entrevistado: Sim! *(Sorri).*

Entrevistador: Ah ah! Bem me parecia! E o que é que tu não gostas?

Entrevistado: De fazer um jogo.

Entrevistador: Não gostas de fazer jogos? A sério?!

Entrevistado: Só gosto de ir para o computador.

Entrevistador: E o que é que tu achas que a F vem cá fazer?

Entrevistado: Ah...

Entrevistador: A F é o quê?

Entrevistado: Professora!

Entrevistador: E o que é que os professores fazem?

Entrevistado: Ah...

Entrevistador: O que é que a F faz com vocês?

Entrevistado: Desenhos!

Entrevistador: Desenhos...e mais?

Entrevistado: Ah...Morangos!

Entrevistador: Faz morangos com vocês?

Entrevistado: Não. Gomas!

Entrevistador: Bem me parecia! E também lê histórias, não é?

Entrevistado: Hm...

Entrevistador: Não lê histórias, a F?

Entrevistado: Sim! (*Sorri*) E tu também!

Entrevistador: Eu também, sim. E a S também! E o que é que tu fazes mais?

Entrevistado: Eu faço muitos desenhos com as...com as canetas!

Entrevistador: Com as canetas, com os lápis de cera, com os lápis de cor...

Entrevistado: Pois!

Entrevistador: E também fazes mais coisas!

Entrevistado: Vou brincar para a rua!

Entrevistador: E dessas coisas todas que fazes, o que é que tu mais gostas?

Entrevistado: Mais nada...

Entrevistador: O que é que gostas mais?

Entrevistado: Brincar lá fora!

Entrevistador: E o que é que tu achas que a M vem cá fazer?

Entrevistado: Telefonar!

Entrevistador: E mais?

Entrevistado: Eu já vi a M a telefonar!

Entrevistador: É quando está a tratar de assuntos da escola, não é?

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: E mais?

Entrevistado: Ah...

Entrevistador: O que é que a M vos dá?

Entrevistado: Sopa...

Entrevistador: Sopa, muito bem!

Entrevistado: Sopa e massa!

Entrevistador: É o que mais gostas de comer?

Entrevistado: Sim, sopa e massa!

Entrevistador: E a N?

Entrevistado: Nada... Brinca.

Entrevistador: Então e a S?

Entrevistado: Só...só varre.

Entrevistador: E tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Brincar e trabalhar!

Entrevistador: Qual é a parte do dia que mais gostas?

Entrevistado: Às vezes a minha mãe vem-me buscar.

Entrevistador: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Com o RF não porque ele é mais forte.

Entrevistador: Pois é, ele é mais forte do que tu.

Entrevistado: Mas eu sou mais grande que os pequeninos!

Entrevistador: Sim, és maior que os gémeos.

Entrevistado: *(Sorri)*.

Entrevistador: Mas onde gostas mais de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Só gosto de brincar lá fora.

Entrevistador: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Só gosto de jogar sozinho no computador.

Entrevistador: E é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente)*.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Para vir brincar!

Entrevista 9 (EPE)

(criança, à data, com 6 anos (LV))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Do computador.

Entrevistador: E o que é que não gostas ou gostas menos?

Entrevistado: Não gosto de *amandar* pedras aos meninos.

Entrevistador: Mas não costumavas fazer isso, pois não?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente)*.

Entrevistador: Então, diz-me uma coisa que tu faças mas gostes menos.

Entrevistado: Nunca mandei bolas para o telhado.

Entrevistador: E não gostavas de mandar?

Entrevistado: Não, porque se mandasse não podia jogar mais à bola.

Entrevistador: O que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: A F é professora.

Entrevistador: E o que é que ela faz?

Entrevistado: Dá trabalhos aos meninos para eles fazerem.

Entrevistador: E é só isso? Ou também vos deixa brincar, lê histórias...

Entrevistado: Eu não consigo ler.

Entrevistador: Não consegues ler, mas para o ano já vais aprender. Queres?

Entrevistado: Quero!

Entrevistador: Depois já podes ler histórias ao teu irmão!

Entrevistado: Pois posso.

Entrevistador: Gostavas disso?

Entrevistado: Vou gostar!

Entrevistador: E então, agora que já me disseste o que a F vem cá fazer, o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Penteá-la!

Entrevistador: Tu também, pois é! Tu também costumavas andar a pentear a F. E a M vem cá fazer o quê?

Entrevistado: Hm...Dar o almoço aos meninos, dar o...o lanche aos meninos e brincar com os meninos.

Entrevistador: O que é que tu mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Quando ela faz jogos connosco. Quando nós acabamos de lanchar ela..ela...ela às vezes joga jogos connosco. Ao jogo dos sacos, ao...ao...ao lencinho, ao macaquinho do chinês, esconder o menino, esconder a peça!

Entrevistador: E a N?

Entrevistado: Arrumar a sala e brincar com os meninos.

Entrevistador: E o que preferes que ela faça?

Entrevistado: Que ela fique a brincar connosco.

Entrevistador: E a S?

Entrevistado: Arruma a sala.

Entrevistador: Então e tu, o que é que vens cá fazer?

Entrevistado: Trabalhar...trabalhar e brincar.

Entrevistador: Muito bem!

Entrevistado: Nunca fico de férias aqui.

Entrevistador: Ficas, em agosto. Até deves ir à praia.

Entrevistado: Já fui à praia e à piscina!

Entrevistador: E fazes tu muito bem, para aproveitares bem as férias! E diz-me...qual é a parte do dia que mais gostas aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Jogar computador.

Entrevistador: E qual é a parte que menos gostas?

Entrevistado: Quando vou embora.

Entrevistador: Pois, gostavas de ficar cá mais tempo?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Isso é bom! E gostavas de alterar alguma coisa no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava!

Entrevistador: O quê?

Entrevistado: Queria pôr um saltitão...uma casa...um labirinto escuro.

Entrevistador: Só coisas giras! Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Só brinco com o RL, com o TA, com o LM e com o AC.

Entrevistador: Onde é que tu mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: Lá fora a fazer um buraco.

Entrevistador: E quando estás sozinho, onde mais gostas de brincar?

Entrevistado: Jogar computador.

Entrevistador: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Para brincar, fazer jogos e trabalhar.

Entrevista 10 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (VM))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Brincar com os bonecos. Mudar a roupa e dar banho.

Entrevistador: E o que é que não gostas?

Entrevistado: Não gosto de escrever.

Entrevistador: Sabes o que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Então é o quê?

Entrevistado: É professora.

Entrevistador: E o que é que a professora vem cá fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Nada. *(Sorri).*

Entrevistador: Nada?! Eu sei que a F vos diz para fazerem coisas, mas não me lembro. Preciso que me ajudes!

Entrevistado: Diz para nós fazermos desenhos, trabalhar, lê histórias.

Entrevistador: E tu gostas disso?

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: E a M, o que vem cá fazer?

Entrevistado: Dá o almoço e brinca connosco.

Entrevistador: E o que é que gostas mais de fazer com a M?

Entrevistado: Gosto que a M dê o almoço.

Entrevistador: E a N?

Entrevistado: Gosto que ela ajude a fazer os trabalhos e a recortar.

Entrevistador: E a S?

Entrevistado: Gosto que ela limpe para eu brincar.

Entrevistador: E tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Brincar e trabalhar.

Entrevistador: E agora vais-me dizer outra coisa...qual é a parte do dia que mais gostas aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto de brincar na rua.

Entrevistador: E a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Gosto de almoçar.

Entrevistador: Então gostas de almoçar e brincar na rua. E o que é que não gostas?

Entrevistado: Não gosto...não gosto de brincar sozinha.

Entrevistador: Gostavas de mudar alguma coisa no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava.

Entrevistador: O quê?

Entrevistado: Queria uma casa com cozinha, janela e flores.

Entrevistador: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto de brincar com os amigos da escola.

Entrevistador: Onde?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistador: E gostas de brincar sozinha?

Entrevistado: Só em casa.

Entrevistador: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Para poder brincar, trabalhar e fazer amigos.

Entrevista 11 (EPE)

(criança, à data, com 6 anos (RL))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Brincar nos computadores, ir lá para fora, brincar com os jogos e fazer pinturas.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Desenhos.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Brincar aos jogos de peças.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Acender a lareira.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Falar de manhã.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Venho para fazer desenhos, para ir ao computador, jogar jogos de matemática, trabalhar com a professora e pentear a professora e tirar os pelos do bigode.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem para trabalhar, ver os meninos se se portam mal ou não, para ser professora. A M, a N e a S fazem o que a educadora manda.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Lá de trás na rua e brincar na areia.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Gosto de fazer tudo.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Queria ter um escorrega, um baloiço e um labirinto no escuro...Gostava de ter um urso verde como o urso do Parque.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Nos computadores, às escondidas, ao *pedra, papel, tesoura* e ao 007.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Brincar com os animais.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para ter boas notas, eu sei tudo. Para aprender coisas novas.

Entrevista 12 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (RF))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto dos computadores.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Da casa de banho.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Penteá-la.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Almoçar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Gosto dela.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Ajudar.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Venho trabalhar e brincar.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F dá folhas para fazer desenhos e ensina. A M vem para correr, só isso. A S vem para limpar.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Brincar com jogos do chão e computador.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Quando vou à casa de banho.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Punha uma casa para brincar na rua.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Nunca estou sozinho.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para aprender jogos novos no computador

Entrevista 13 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (JM))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto do computador.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto dos jogos.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar com ela, fazer as coisas com os meninos.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Arrumar as coisas com ela.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Gosto de estar com ela à hora de almoço.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Fazer jogos.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem trabalhar e manda os meninos fazer desenhos e outros trabalhos. A M, a S e a N vêm ver se os meninos estão cá.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Gosto quando a mãe me vem buscar para ir para casa, de dar beijinhos à professora e dos meus amigos.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Quando os meus amigos me estão sempre a bater.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Brinquedos para a rua para brincar com os meus amigos.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Jogar à bola lá fora.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Trabalhar com as canetas.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para trabalhar para os meus amigos.

Entrevista 14 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (TA))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Dos computadores e do faz-de-conta para brincar.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Fazer desenhos com as canetas.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Lanchar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Ir para a rua brincar.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Também ir para a rua brincar.

Entrevistadora: O que é que os adultos vêm fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: A professora dá lições e trabalhos para os meninos. A M dá o lanche. A N e a S limpam a sala.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: De estar no computador.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Mudava o faz-de-conta. Queria um baloiço, um escorrega e um parque lá fora.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Brincar com os animais.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Estar no computador.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para comer, lanchar, fazer jogos e fazer trabalhos.

Entrevista 15 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (JA))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto de correr, gosto de fazer gomas e brincar. Gosto de brincar no faz-de-conta.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de ir para casa.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Gosto que ela ajude a brincar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Brincar com os jogos.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Também brincar com os jogos.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Nada. Não gosto.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem ler histórias. A M, a N e a S não fazem nada na escola.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Gosto da hora de brincar na rua.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto da hora de ir para casa porque a minha mãe me batia mas já não bate porque lhe doía a cabeça.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora ter brinquedos para brincar.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Gosto de trabalhar.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para estar com os meus amigos.

Entrevista 16 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (M))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Jogos.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Brincar com os animais.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Recortar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Jogar.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Também jogar.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Brincar.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem pôr de castigo, a M manda recortar, a N manda jogar e a S vem telefonar a alguém.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: De jogar.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: De brincar com os animais.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora queria um escorrega, um baloiço e uma casa.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Nos jogos.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Preferia ficar em casa.

Entrevista 17 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (JM1))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Pintar e brincar.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto da escola e de desenhos.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Fazer gomas.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Brincar e comer.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Brincar.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Brincar, também.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Venho brincar.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem trabalhar, a M e a N vêm brincar e a S vem trabalhar.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: De estar no computador e nos jogos.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de trabalhar.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora queria sítios para brincar...brinquedos, baloiço, uma casa.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Gostava de ficar em casa.

Entrevista 18 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (SS))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Do computador.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Da vassoura e da pá.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Estar lá fora.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Também estar lá fora.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Bonecos, uma porta e venho para não ficar em casa.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F dá trabalhos e a M, a N e a S vêm trabalhar.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Dos trabalhos.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Do almoço.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava de ter um banco lá fora e uma bola.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: No popó.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: É importante para não ficar em casa sozinho.

Entrevista 19 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (L))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Das tartarugas, da rua e do faz-de-conta.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: De fazer desenhos.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Um carro e trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Fazer o nome e a data.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Também fazer o nome e a data.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: O mesmo.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Não sei.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: Não sei.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Hora do faz-de-conta e de comer.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Nada.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora ter brinquedos e uma casa.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Também no faz-de-conta.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: É importante porque a minha mãe me trouxe.

Entrevista 20 (EPE)

(criança, à data, com 6 anos (AC))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Dos animais!

Entrevistadora: E o que gostas menos?

Entrevistado: Gosto...o que eu gosto menos?

Entrevistadora: Sim. Ou do que não gostas!

Entrevistado: Daquilo! (*Aponta para o arroz doce*).

Entrevistadora: Do arroz doce?

Entrevistado: Só como metade!

Entrevistadora: Mas isso é hoje, não é?

Entrevistado: Hm hm! (*Afirma*).

Entrevistadora: Então, e sem ser hoje?

Entrevistado: Gosto de tudo, “tuuudinho”!

Entrevistadora: E o que é que tu mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: (*Silêncio*). Essa palavra é difícil!

Entrevistadora: Qual palavra?

Entrevistado: Essa!

Entrevistadora: A pergunta?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Não sabes o que é que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Sentar-me ao pé dela.

Entrevistadora: Gostas de ficar ao pé dela?

Entrevistado: Ah...Nos chouriços! Estou sempre lá! Só que quando está muita gente e não há lugar, quando algum sair é porque vou!

Entrevistadora: É quando vais, não é?

Entrevistado: Hm hm! (*Afirma*).

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas de fazer com a M?

Entrevistado: Hm hm hm hm hm...(*Pensa*).

Entrevistadora: O que é que a M costuma fazer com vocês?

Entrevistado: Está sempre a dar lanche, lanche...

Entrevistadora: E mais?

Entrevistado: Hm...lanche, almoço.

Entrevistadora: E quando a F vai embora quem é que cá fica com vocês?

Entrevistado: A M!

Entrevistadora: A fazer o quê?

Entrevistado: A tomar conta de nós!

Entrevistadora: Então e o que fazem quando a M toma conta de vocês?

Entrevistado: Nós fomos para a rua e depois fomos para dentro, ver jogos de mesa...e depois ver televisão.

Entrevistadora: E disso tudo, o que mais gostas quando estás com a M?

Entrevistado: Mas às vezes quando as pessoas...as pessoas saem “tooooodas” e eu fico sozinho a ver televisão.

Entrevistadora: E gostas de ver televisão?

Entrevistado: Ya! Eu já...eu já...eu já...eu já fiquei na escola com a M até à noite! E ninguém me foi-me buscar. A M teve de ligar e alguém foi-me buscar-me!

Entrevistadora: E gostaste que a M te tenha feito companhia? Tenha ficado contigo?

Entrevistado: Hm hm! (*Afirma*).

Entrevistadora: E dessas coisas todas que a M já fez contigo, o que é que tu mais gostaste?

Entrevistado: Dessas palavras todas!

Entrevistadora: Das palavras todas! (*Risos*). Diz-me alguma coisa, ou mais do que uma coisa que gostes de fazer com a M!

Entrevistado: Hm...eia, tantos livros! (*Distrai-se*).

Entrevistadora: Cucu! (*Retomando a atenção da criança*).

Entrevistado: (*Risos*). Ok! (*Silêncio*). Quando ela dá o “lancheee”? E o...

Entrevistadora: Quando ela dá o lanche?

Entrevistado: Ya!

Entrevistadora: E o? O que é que ias dizer a seguir?

Entrevistado: Almoço!

Entrevistadora: Boa, dá cá mais cinco! E o que mais gostas de fazer com o N?

Entrevistado: Brincar. Quando a M não está, nem a professora. Ela manda...nós ficamos a brincar!

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: A S só limpa!

Entrevistadora: Então, o que é que tu achas que os adultos fazem no Jardim de Infância?

Entrevistado: Mandar trabalhar os meninos...

Entrevistadora: E mais? É só mandar trabalhar os meninos?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Ou há mais alguma coisa?

Entrevistado: Só trabalhar e...e brincar!

Entrevistadora: E o que é que tu vens cá fazer?

Entrevistado: Hm! (*Risos*). Fazer essas coisas...!

Entrevistadora: Então agora diz-me outra coisa! Qual é a parte do dia que tu mais gostas aqui

no Jardim de Infância?

Entrevistado: Hm... (*Pensa*). Trabalhar e brincar.

Entrevistadora: E a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Eu gosto de tudo!

Entrevistadora: Pois, tu gostas de tudo! O que é que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Uma “casaaaa”! E um saltitão!

Entrevistadora: E gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: À apanhada e ao lobo mau! E à...

Entrevistadora: E à?

Entrevistado: E ao lobo mau!

Entrevistadora: À apanhada, ao lobo mau e à? Ias dizer outra coisa...

Entrevistado: Sim, e à...mas às vezes...jogamos à bola.

Entrevistadora: E quando estás sozinho, onde é que gostas mais de brincar?

Entrevistado: Com os carrinhos e nos animais.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Porque tem essas coisas todas!

Entrevista à Educadora F

Criança RL

1. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de trabalho.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter atividades livre o dia todo. Não tem dias maus.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador, na internet. Não há nada que não goste de fazer.

Criança LV

1. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de trabalho.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter acesso livre a qualquer área. Um dia mau seria não poder ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque trouxe ingredientes para as gomas, podendo assim ajudar a fazer as gomas.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador na internet. Não há nada que não goste de fazer.

Criança TA

1. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de flores: prefere vir para o Jardim de Infância do que ficar em casa.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter acesso livre a todas as áreas. Não tem dias maus.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de todas as atividades.

Criança LM

1. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de flores: prefere vir para o Jardim de Infância do que ficar em casa.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter acesso livre a todas as áreas, principalmente ao computador, para ter acesso à internet. Um dia mau seria não poder ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador, para poder ter acesso à internet. A atividade que menos gosta é recortar.

Criança AC

1. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um lugar a que tem de vir.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter acesso livre a todas as áreas. Não tem dias maus.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Faltou.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de tudo, exceto de recortar.

Criança JS

1. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é uma seca vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não fazer nada, um dia mau é quando chega a chorar de casa.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia que correu bem.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem interesse pelas coisas.

Criança RF

1. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um bom local.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ser proibida de ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia mau.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador, para poder ter acesso à internet. Não tem uma atividade que goste menos.

Criança BS

1. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local para onde tem de vir.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar ao pé dos adultos. Um dia mau seria os adultos dizerem-lhe que tem de ir brincar.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque trouxe ingredientes para as gomas, podendo assim ajudar a fazer as gomas.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar ao pé dos adultos, a ajudar. A que menos gosta é ter uma

atividade orientada.

Criança M

1. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é uma seca vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no faz-de-conta. Um dia mau seria ter uma atividade dirigida

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar a brincar no faz-de-conta e a que menos gosta é ter a atividade dirigida.

Criança J

1. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador. Um dia mau seria ser proibida de ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve uma boa manhã, mas a tarde já foi má porque foi proibida de ir para o computador.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e a que menos gosta é recortar.

Criança RV

1. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar todo o dia no computador ou a jogar jogos de Matemática. Não tem

dias maus.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo.

Criança H

1. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir, mas gosta de cá estar.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias bons nem maus. Ocupa-se a ajudar e gosta de estar ao pé da Educadora.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar ao pé dos adultos. A atividade que menos gosta é fazer algo que não queira.

Criança JM

1. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias bons nem dias maus, porque prefere vir para o Jardim de Infância do que ficar em casa.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que mais goste, nem atividades que menos goste.

Criança MS

1. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar a brincar o dia todo no faz-de-conta.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas o que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança SS

1. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ter atividades orientadas.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste mais ou que goste menos.

Criança TS

1. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ter atividades orientadas.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste mais ou que goste menos.

Criança JF

1. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem de vir, mas gosta de cá estar.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Quando não se porta mal tem os dias normais.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de estar no computador.

Criança L

1. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir, mas não se importa.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Só é um dia mau se a criança se portar mal.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança VM

1. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância, apesar de faltar.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo a brincar no faz-de-conta.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança JA

1. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador e um dia mau seria portar-se mal.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas as que mais gosta são estar no computador e recortar.

Entrevista à Assistente Operacional M

Criança RL

5. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

É um sítio onde se sente bem e diverte-se.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador e fazer trabalhos manuais (recortar, colar). Um dia mau seria não ter a criança TA para brincar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom porque está sempre a ser chamada para ajudar.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador e a que menos gosta é fazer puzzles.

Criança LV

5. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é no Jardim de Infância que se diverte.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria não poder ir ao computador.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador na internet. Não há nada que não goste de fazer.

Criança TA

5. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é bom e é onde tem os amigos.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador e fazer trabalhos manuais (recortar, colar). Um dia mau seria não ter amigos para brincar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de estar no computador e não há nada que não goste.

Criança LM

5. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria não poder brincar, só trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom, porque estive muito tempo no computador.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador e jogar à bola. O que menos gosta é de trabalhar.

Criança AC

5. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?

Não gosta muito de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não fazer nada. Um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Faltou.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de estar no computador e de jogos de luta. O que menos gosta é trabalhar.

Criança JS

5. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?

Não gosta muito de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria passar o dia a brincar na rua e um dia mau seria passar o dia a trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia que correu bem.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar na rua a mexer na terra, a apanhar pedras e bichos. O que menos gosta é de fazer jogos orientados.

Criança RF

5. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância. Gosta de estar com os adultos.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria não estar no computador.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom, porque esteve com os adultos.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de todas as atividades.

Criança BS

5. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar ao pé dos adultos. Um dia mau seria os adultos dizerem-lhe que tem de ir fazer jogos.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque esteve quase sempre com os adultos.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é fazer desenhos. A que menos gosta é fazer jogos orientados.

Criança M

5. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar, apanhar bichos, pedras e paus. Um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é jogar todo o dia e a que menos gosta é fazer desenhos.

Criança J

5. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não fazer nada. Um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e jogar à bola. Não há nenhuma atividade que não goste.

Criança RV

5. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar todo o dia no computador. Um dia mau seria não ir à rua.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que gosta mais é estar no computador e jogar à bola e a que gosta menos é trabalhar.

Criança H

5. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de frequentar o Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador e pentear a professora. Um dia mau seria ser chamada à atenção.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de brincar no faz-de-conta. Não há nada que não goste.

Criança JM

5. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância porque brinca e come.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não ter que trabalhar e um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque esteve muito tempo no computador.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e a que menos gosta é ter de trabalhar

Criança MS

5. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria brincar com os bonecos, fazer de professor/a, pentear a professora.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque brincou muito.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas o que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança SS

5. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não trabalhar e um dia mau seria trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar no computador e de jogar à bola.

Criança TS

5. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não trabalhar e um dia mau seria ter que estar sentado.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar no computador e de jogar à bola e o que gosta menos é de fazer desenhos.

Criança JF

5. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância,

Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria andar na rua e jogar à bola e um dia mau seria não poder brincar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de estar no computador e de jogar à bola.

Criança L

5. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não trabalhar e um dia mau seria ter que estar sentado.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança VM

5. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância, apesar de faltar.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo a brincar no faz-de-conta.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança JA

5. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas as que mais gosta são estar no computador.

Entrevista à Assistente Operacional N

Criança RL

9. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de frequentar o Jardim de Infância

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus mas um dia bom seria estar no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom porque fez atividades que gosta.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de fazer trabalhos manuais e a que menos gosta é fazer puzzles.

Criança LV

9. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância serve para estar no computador.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ter que trabalhar o dia

todo.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador. Não há nada que não goste de fazer.

Criança TA

9. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância serve para fazer jogos no computador.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria brincar com os animais.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer jogos no chão e não há nada que não goste.

Criança LM

9. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de tudo, mas o que mais gosta é de jogar à bola.

Criança AC

9. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?

Pensa que o Jardim de Infância é só para brincar.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar só no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Faltou.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar com os animais no chão. Não há nada que não goste.

Criança JS

9. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é uma seca.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar e não trabalhar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar.

Criança RF

9. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar na rua, no recreio.

Criança BS

9. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância é só para brincar.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar e estar a conversar com os adultos.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta brincar com bonecos.

Criança M

9. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um pouco seca.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar no faz-de-conta.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar às mães e aos filhos.

Criança J

9. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta muito do Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e jogar à bola. Não há nenhuma atividade que não goste.

Criança RV

9. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta muito de vir ao Jardim de Infância para brincar.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia. Um dia mau seria não brincar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que gosta mais é estar no computador.

Criança H

9. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar às cabeleireiras. Um dia mau seria não brincar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de brincar no faz-de-conta.

Criança JM

9. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância é brincar na terra.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar na rua.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar na rua.

Criança MS

9. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Adora vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria brincar com as bonecas.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi bom porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas o que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança SS

9. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar nos jogos de mesa.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de jogar à bola.

Criança TS

9. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de frequentar o Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom..

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de jogar à bola.

Criança JF

9. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta muito de vir ao Jardim de Infância,

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia e um dia mau seria não poder brincar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de estar no computador e de jogar à bola.

Criança L

9. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Adora o Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar no exterior.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança VM

9. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Adora vir ao Jardim de Infância, mas falta muito.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo a brincar no exterior.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar como se estivesse em casa a limpar e arrumar.

Criança JÁ

9. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas as que mais gosta são estar no computador e brincar com os carrinhos.

Entrevista à POC S

Criança RL

13. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não sei o que seria um dia bom, mas um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo, mas o que mais gosta é de estar ao pé da educadora.

Criança LV

13. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria andar a brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Não sei como foi o seu dia hoje.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar com os colegas.

Criança TA

13. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar a brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não sei.

Criança LM

13. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador.

Criança AC

13. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não sei.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Faltou.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar com os colegas.

Criança JS

13. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância é um bom sítio.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria passar o dia no computador.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de estar no computador.

Criança RF

13. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo a jogar à bola.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de jogar à bola.

Criança BS

13. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar todo o dia a fazer jogos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom,

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo.

Criança M

13. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar e um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar.

Criança J

13. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar e um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não sei.

Criança RV

13. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar todo o dia a fazer jogos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que gosta mais é jogar.

Criança H

13. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria fazer desenhos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de fazer desenhos.

Criança JM

13. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria fazer desenhos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é fazer jogos.

Criança MS

13. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de tudo, mas o que mais gosta é de fazer jogos.

Criança SS

13. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar fazer jogos.

Criança TS

1. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar fazer jogos.

Criança JF

13. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância,

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria fazer trabalhos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo.

Criança L

13. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é fazer jogos.

Criança VM

13. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar o dia todo.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar.

Criança JA

13. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar o dia todo.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar.

Entrevista Mãe BS

Entrevistador: O que é que o/a seu/sua filho/filha costuma relatar em casa sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Que faz trabalhos de manhã, depois almoçam, depois à tarde vão um bocado para a rua, depois voltam a trabalhar...e é assim. Conta mais ou menos as coisas que faz ao dia, a rotina diária.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

Entrevistada: O que ele/ela gosta mesmo é de ajudar a professora, de ser assistente da professora. Gosta muito de fazer os trabalhos, mas também gosta de acompanhar a professora.

Entrevistador: E as que menos gosta?

Entrevistada: Gosta de tudo um pouco.

Entrevistador: O que acha que o seu filho sente sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Os primeiros meses foram muito complicados para mim, chorava muito... A partir do terceiro mês foi melhor. Mas agora está mais integrado/a e como tem cá o/a primo/a, ainda melhor! Gosta de estar cá e quando alguém falta, sente a diferença.

Entrevistador: O que acha que ele/ela vem cá fazer?

Entrevistada: Vem aprender.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para ele/ela?

Entrevistada: Todos os dias são bons, exceto se a professora tiver que faltar.

Entrevista Mãe H

Entrevistador: O que é que o/a seu/sua filho/filha costuma relatar em casa sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: O/A meu/minha filho/a gosta de tudo. Diz que gosta de estar com as professoras. É uma criança que gosta mais de estar cá dentro a brincar com vocês do que lá fora, gosta de ajudar.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

Entrevistada: Brincar...brincar com as bonecas.

Entrevistador: E as que menos gosta?

Entrevistada: Gosta de tudo! Nunca diz que não gosta de nada. Gosta de interagir...

Entrevistador: O que acha que o seu filho sente sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Gosta de estar cá. Às vezes eu vou para o Porto e ele/ela diz que quer vir para a escola. Gosta muito da escolinha, de brincar com os amigos.

Entrevistador: O que acha que ele/ela vem cá fazer?

Entrevistada: Fazer atividades.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para ele/ela?

Entrevistada: Para mim um bom dia para ele/ela é ir passear fora da escola. Ele/ela gosta muito da escola, mas quando dizem que é para ir a um shopping ou quando vai a um parque, ele/ela fica maluco/a.

Entrevistador: E um mau dia?

Entrevistada: Mau dia acho que é ficar fechada em casa, que ela não gosta de ficar em casa. Prefere vir à escola. Ele/ela própria é que me acorda para vir trazê-lo/la à escola.

Entrevista Mãe RL

Entrevistador: O que é que o/a seu/sua filho/filha costuma relatar em casa sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Que brinca, gosta muito de todas as pessoas que trabalham aqui, que come, e as atividades que faz.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

Entrevistada: Pintar, desenhar.

Entrevistador: E as que menos gosta?

Entrevistada: Sei lá, ele/ela gosta de fazer tudo.

Entrevistador: O que acha que o seu filho sente sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Ele/ela gosta bastante.

Entrevistador: O que acha que ele/ela vem cá fazer?

Entrevistada: Para aprender e estar em convívio com as outras crianças.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para ele/ela?

Entrevistada: Melhor dia é aprender alguma coisa e estar em convívio com as crianças.

Entrevistador: E um mau dia?

Entrevistada: Era o oposto.

Apêndice XXIII – Manta Mágica - Abordagem de Mosaico



Figura 127 – Manta Mágica com a janela central fechada



Figura 128 – Manta Mágica com a janela central aberta

Apêndice XXIV – Categorização da Abordagem de Mosaico

Exterior

- **O que gostas mais?:**
 - Brincar na terra. – Vários alunos/as
 - Gosto de fazer buracos na terra. – LV
 - Brincar na rua. – Vários alunos/as
 - Gosto de jogar à bola. – JF
 - Gosto de brincar na borracha. – RF e BS
 - Mudar o exterior. – Vários alunos/as
 - Ah...gosto...gostava de pôr na rua...se fosse rico ia lá buscar ao McDonald's o escorrega e punha ali (aponta para a rua) um labirinto escuro! Uhuhuh! Brincava muito lá! – LM
 - Gostava de pintar o chão de cor-de-rosa. – BS
 - Queria ter um escorrega, um baloiço e um labirinto no escuro... Gostava de ter um urso verde como o urso do Parque. – RL
- **O que não gostas?:**
 - Nenhuma referência negativa.

Interior

- **O que gostas mais?:**
 - Gosto de chouriços porque posso-me deitar e sentar. – LV
 - Fazer gomas. – JM, JÁ
- **O que não gostas?:**
 - Aprender coisas novas. – JS
 - Não gosto de escrever. – VM
 - Não gosto de trabalhar. – JM
 - Não gosto de brincar. – BS
 - Ficar a descansar. – JS
 - Da vassoura e da pá. – SS
 - Área da Pintura. – Alguns alunos/as
- **O que gostas mais?:**
 - Gosto do quadro das pinturas porque gosto de fazer pinturas. – RF
 - Pintar e brincar. – JM
- **O que não gostas?:**
 - Não gosto da escola e de desenhos. – JM
 - Área das Ciências.
- **O que gostas mais?:**
 - As tartarugas são lindas. – BS
 - Dos animais. – AC, JS
- **O que não gostas?:**

- De brincar com os animais. – M
- **O que gostas mais?:**
 - Área das TIC.
 - Gosto dos computadores porque gosto de jogos. – RL
 - Do computador. – SS, M, JM, RF, RL, BS, H, RV, LV, TA
- **O que não gostas?:**
 - Ir ao computador. – JF
 - Jogos.
- **O que gostas mais?:**
 - Gosto do armário porque gosto de jogos de Matemática e de Ciências. – RV
 - Jogos.
- **O que não gostas?:**
 - De fazer um Jogo. – SS
 - Área do faz-de-conta (Jogo simbólico).
- **O que gostas mais?:**
 - Gosto do faz-de-conta porque gosto de brincar às mães e aos pais e de cozinhar. – H
 - Gosto de brincar às compras e vendas. – RL
 - Brincar com os bonecos. – VM
 - Do faz-de-conta para brincar. – TA
 - Gosto de brincar ao faz-de-conta. – JÁ
 - Do faz-de-conta. – L
- **O que não gostas?:**
 - Refeitório.
- **O que gostas mais?:**
 - Gosto de comer e gosto do lava-loiça porque gosto de ter a loiça lavada. – RV
- **O que não gostas?:**
 - Do sumo da escola. – H
 - Arroz doce. – AC
 - Do almoço. – SS
 - Casa de banho.
 - Quando vou à casa de banho. – RF

Relação Social

- **O que gostas mais?:**
 - Vou tirar uma foto ao LV, ao RL, ao AC e ao TA porque são os meus melhores amigos. – LM
 - Gosto de brincar com a M. – JS
 - Gosto da porta de entrada porque gosto de ir brincar lá para fora com o AC. – LV
 - Gosto de tudo. – TS, LM, MS
- **O que não gostas?:**
 - Não gosto de brincar sozinha. – LM
 - Quando os meus amigos me estão sempre a bater. – JM

- Não gosto da hora de ir para casa porque a minha mãe me batia, mas já não bate porque lhe doía a cabeça. JA
- Não gosto de ir embora. – BS
- Ir embora. – JS
- Quando vou embora. – LV
- Não gosto (do JI). - JA
- ***Achas que é importante vires ao JI?***
 - Não. – M, JM1
 - Sim. – JI, JF, LM, BS, MS, RV, LV, VM, RL, JM, JA, SS, L, AC

Apêndice XXV – Abordagem de Mosaico – Planificação

Atividade	Explicação	Áreas de Conteúdo
Iniciação da Abordagem de Mosaico	<p>Explicação às crianças relativamente ao significado da Abordagem de Mosaico e ao que pretendíamos fazer.</p> <p>Seguidamente, a estagiária perguntou quem queria participar e todas disseram que queriam participar.</p> <p>Assim, já houve a possibilidade de se entregarem as autorizações aos encarregados de educação.</p>	Formação Pessoal e Social
Abordagem de Mosaico	Um dos objetivos da Abordagem de Mosaico é <i>dar voz às crianças</i> . Para tal, a estagiária que saber o que é que elas mais gostam no Jardim de Infância, pedindo-lhes que fizessem um desenho.	Expressão Plástica Formação Pessoal e Social Linguagem Oral
Abordagem de Mosaico	<p>Para se poder dar <i>voz às crianças</i>, nada melhor do que falar diretamente com elas, perceber o que elas gostam e o que elas não gostam. Perceber se querem mudar alguma coisa, se gostam de passar tempo na escola, etc..</p> <p>Posteriormente, entrevistou também a educadora, as assistentes operacionais, a POC e alguns encarregados de educação.</p>	Formação Pessoal e Social Linguagem Oral
Abordagem de Mosaico	Após as entrevistas terem sido concluídas, a estagiária percebeu que as crianças gostariam de mudar o espaço exterior. Então, pôs mãos à obra! Elaborou-se um cartaz para pedir ajuda aos pais e ao Agrupamento para, se possível, nos fornecerem materiais.	Expressão Plástica Formação Pessoal e Social

Abordagem de Mosaico	<p>A estagiária pegou num grupo de crianças e foi para uma divisão do J.I. desenhá-la numa folha em ponto pequeno e assim sucessivamente.</p> <p>De seguida, a estagiária escolheu uma criança ao acaso e mediu o comprimento do seu pé (19 cm) para poder medir o comprimento e a largura da divisão que tinham desenhado.</p> <p>Quando todas as divisões ficaram desenhadas, fez-se um <i>puzzle</i> com as folhas, juntando-as para posteriormente, se passar para o papel de cenário e se fazer a planta em ponto grande.</p>	Matemática Expressão Plástica Abordagem à Escrita
Abordagem de Mosaico	<p>Para esta atividade, a estagiária perguntou às crianças quais é que queriam mostrar o J.I., tirando fotografias ao que considerava mais importante e explicando o porquê. Escolheram-se assim as crianças e passou-se ao <i>redescobrir</i> do J.I. com fotografias.</p>	Formação Pessoal e Social TIC
Abordagem de Mosaico	<p>Conseguiu-se a parceria da Junta de Freguesia de Eiras para a construção da casa de madeira, dos bancos e das balizas improvisadas.</p> <p>E a estagiária fez ainda para as crianças um jogo da macaca, um jogo da serpente e um do caracol. Assim, concluiu-se um dos objetivos, pois para a estagiária, não faria sentido ter-se dado voz às crianças sem, posteriormente, haver frutos desse trabalho.</p>	Formação Pessoal e Social Expressão Plástica Matemática

Abordagem de Mosaico	Já terminada a mudança do exterior, a estagiária pediu às crianças que fizessem um desenho da mudança.	Expressão Plástica
Abordagem de Mosaico – Construção da Manta Mágica	<p>Concluídas todas as etapas da Abordagem de Mosaico, a estagiária já podia, juntamente com as crianças, proceder à Construção da Manta Mágica. A estagiária, juntamente com as crianças, deu um nome à Manta Mágica: <i>A Nossa Mudança</i>, sendo que a <i>Manta</i> ficou dividida em 5 partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No meio, uma janela com o título da <i>Manta</i>; - Circuito com fotografias com explicação através de frases ditas pelas crianças; - <i>O que mais gosto na escola?</i>, através de desenhos e frases das crianças; - <i>O que quero mudar na escola?</i>, também através de desenhos; - <i>O que mudámos na nossa escola?</i> e <i>A mudança</i>. 	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>

Apêndice XXVI – Mudança do exterior do JI⁵



Figura 129 – A mudança – Casa elaborada pela Junta de Freguesia com a ajuda de um pai – paletes fornecidas por um das estagiárias



Figura 130 – Balizas improvisadas

⁵ A Abordagem de Mosaico concretizou-se na mudança apresentada.



Figura 131 – Bancos (construídos com paletes e pintados pelas crianças)



Figura 132 – Caracol AEIOU



Figura 133 – Jogo da Serpente



Figura 134 – Jogo da Macaca



Figura 135 – Identificação do JI



Figura 136 – Pufs feitos com pneus e tecidos

Apêndice XXVII – Visita de estudo – consolidação Projetos



Figura 137 – Visita à Universidade de Coimbra



Figura 138 – Visita ao Centro Rómulo de Carvalho com direito a aula acerca das cores



Figura 139 – Visualização - arco-íris



Figura 140 – A caminho do Parque Verde para o almoço



Figura 141 – Depois do almoço é tempo para brincadeira



Figura 142 – Hora de ir regressar ao JI



Figura 143 – A caminho do autocarro ainda houve tempo de se fazer uma paragem no Pavilhão de Portugal para um pezinho de dança, umas pinturas faciais e umas massagens

Apêndice XXVIII – Intervenção em 1.º CEB

Apêndice XXVIII.a - Preparação e Planificação das Ações: Projeto *Os Exploradores da Água*

Descrição da(s) ações(ação)	Objetivos	Resultados esperados	Calendari- zação	Recursos humanos	Recursos materiais
Início do projeto – A importância da água - É importante salientar que este projeto foi preconizado pelo programa Eco escolas, relativo à água. - A estagiária coloca uma adivinha aos alunos acerca da água. - Diálogo sobre a água, no qual se pretende que os alunos incitem os seus conhecimentos. - Visualização do vídeo <i>As Aventuras do Vasco</i> . - Audição da música <i>Poupar ao Ritmo da Água</i> . A estagiária entregará a letra da mesma e, junto a esta, alguns desenhos de super-heróis estarão presentes, incutindo assim aos alunos, que eles serão	- Conhecer e aplicar normas de: <ul style="list-style-type: none"> Higiene alimentar (importância da água potável) - Reconhecer diferentes normas sob as quais a água se encontra na natureza (rios, ribeiros, poços...). (do mar, dos cursos de água) - Ilustrar de forma pessoal	Espera-se que os alunos: - Conheçam e apliquem normas de higiene alimentar, sabendo a importância da água portátil. - Reconheçam diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza, quer seja água doce (rios, poços, ribeiros...), ou água salgada (mar). - Identifiquem cores e sons do mar, dos cursos de água.	15 de dezembro de 2015	- Estagiárias	Vídeo <i>As Aventuras do Vasco</i> - Música <i>Poupar ao Ritmo da Água</i> - Letra da música impressa (26 vezes) - 6 gotas recortadas em papel cavallinho - Cartaz alusivo à temática a ser trabalhada – a água - Ilustração de torneira

<p>uns verdadeiros heróis se souberem utilizar a água de forma correta.</p> <p>- Ilustração da música, após a interpretação da mesma com a estagiária.</p> <p>- A estagiária distribui gotas recortadas em cartolina, na qual os alunos devem desenhar e escrever uma pequena frase acerca do que foi aprendido durante a aula.</p> <p>- Os alunos colocam as suas gotas junto a uma torneira desenhada pela estagiária, sendo que a torneira e as gotas devem ser expostas junto a um cartaz com uma ilustração acerca da temática, elaborado anteriormente, pela estagiária.</p>		- Ilustrem de forma pessoal.			
<p>O Ciclo da Água</p> <p>- A estagiária realiza um diálogo com os alunos, no qual constarão 3 perguntas-chave: <i>De onde vem e para onde vai a água?</i>; <i>E como vai parar às nuvens?</i>, e a pergunta <i>De que são feitas as nuvens?</i>.</p>	<p>- Reconhecer e observar fenómenos:</p> <p>- de condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho);</p>	<p>Espera-se que os alunos:</p> <p>- Reconheçam e observem fenómenos de condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho); de</p>	5 de janeiro de 2016	- Estagiárias	<p>- Computador</p> <p>- Quadro interativo</p> <p>- Documento em <i>Powerpoint</i></p> <p>- Jarro elétrico</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Após este diálogo, a estagiária vai levar os alunos a conhecer o ciclo de água, através de um documento em <i>Powerpoint</i> com a história <i>A viagem da gotinha</i>. - Segue-se a explicação do ciclo da água. - A estagiária realiza uma experiência juntamente com os alunos, na qual se podem verificar os fenómenos de evaporação e precipitação. - Por fim, os alunos deverão fazer corresponder os fenómenos associados ao ciclo da água num flanelógrafo. - Os alunos levam, para trabalho de casa, uma ficha de trabalho relacionada com os conteúdos trabalhados nesta aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - de solidificação (neve, granizo, geada); - de precipitação (chuva, neve, granizo) - Realizar experiências que representam fenómenos de: <ul style="list-style-type: none"> - evaporação; - condensação; - solidificação; - precipitação. - Compreender que a água de chuva se infiltra no solo dando origem a lençóis de água. 	<p>solidificação (neve, granizo, geada); de precipitação (chuva, neve, granizo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizem experiências que representem fenómenos de evaporação, de condensação, de solidificação e de precipitação. - Compreendam que a água da chuva se infiltra no solo dando origem a lençóis de água. - Reconheçam nascentes e cursos de água. 			<ul style="list-style-type: none"> - Gelo - Frasco de vidro - Película aderente - Flanelógrafo - Ficha de trabalho
<p><i>Plim e a poluição das águas!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção da ficha de trabalho sobre o ciclo da água. - Visualização do <i>Vídeo do Plim</i>, do Museu da Água de Coimbra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e observar fenómenos: <ul style="list-style-type: none"> - de condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho); 	<p>Espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconheçam e observem fenómenos de condensação 	12 de janeiro de 2016	- Estagiárias	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho - Computador - Quadro interativo

<p>- Diálogo com os alunos, de modo a se realizar a interpretação do vídeo.</p> <p>- Conversa com os alunos acerca de como a água pode ficar poluída e que medidas podemos tomar para contrariar ou evitar a poluição.</p> <p>- Os alunos serão divididos em 3 grupos, sendo que cada grupo percorrerá 3 estações com jogos acerca da temática:</p> <p>- uma imagem com situações de poluição de água, na qual os alunos terão de descrever as atitudes das pessoas. Depois, recebem um envelope, onde vão estar outras imagens e uma tabela. As imagens são para colocar por cima da primeira imagem, corrigindo-a, e a tabela será para os alunos preencherem, comparando as atitudes da primeira imagem (incorretas) e das imagens que colocam por cima (corretas);</p> <p>- jogo da memória com ambas as situações: poluição e não</p>	<p>- de solidificação (neve, granizo, geada);</p> <p>- de precipitação (chuva, neve, granizo)</p> <p>- Realizar experiências que representam fenómenos de:</p> <p>- evaporação;</p> <p>- condensação;</p> <p>- solidificação;</p> <p>- precipitação.</p> <p>- Compreender que a água de chuva se infiltra no solo dando origem a lençóis de água.</p> <p>- Reconhecer nascentes e cursos de água.</p> <p>- A qualidade da água: reconhecer algumas formas de poluição dos cursos</p>	<p>(nuvens, nevoeiro, orvalho); de solidificação (neve, granizo, geada); de precipitação (chuva, neve, granizo).</p> <p>- Realizem experiências que representem fenómenos de evaporação, de condensação, de solidificação e de precipitação.</p> <p>- Compreendam que a água da chuva se infiltra no solo dando origem a lençóis de água.</p> <p>- Reconheçam nascentes e cursos de água.</p> <p>- Percebam que uma das características da água é a sua qualidade e que, dentro da qualidade,</p>			<p>- <i>Vídeo do Plim</i>, do Museu da Água de Coimbra</p> <p>- Imagem em tamanho grande com situações de poluição da água</p> <p>- Imagens pequenas, sem poluição, para se “corrigir o que está errado na imagem grande</p> <p>- Imagens para o jogo da memória</p> <p>- Cartões com números</p> <p>- Descodificação do código (números – letras)</p>
--	--	---	--	--	--

<p>poluição. No fim do jogo, haverá um debate acerca do mesmo;</p> <p>- jogo de código, no qual os alunos terão de associar os números às letras do alfabeto e descobrir as frases que estão escritas com números.</p> <p>Os alunos poderão também ilustrar as frases.</p>	<p>de água e oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras, ...).</p>	<p>reconheçam algumas formas de poluição dos cursos de água e oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras, ...).</p>			
--	--	---	--	--	--

Apêndice XXVIII.b - Preparação e Planificação das Ações: Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*

Descrição da(s) ações(ação)	Objetivos	Resultados esperados	Calendarização	Recursos humanos	Recursos materiais
<p>Início do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - É importante referir que, para o início da abordagem ao projeto, os alunos levaram para casa uma pesquisa relacionada com autores importantes (Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Alice Vieira e Matilde Rosa Araújo), para terem um contacto prévio com a poesia. - Início do projeto através da apresentação do poema <i>A poesia vai (na)morar por aí...</i>, da autoria das estagiárias. - Conversa com os alunos sobre o poema. - Explicação aos alunos que Coimbra (Rua da Sofia, UC e Alta) foi considerada Património Mundial da Unesco. - Visualização da notícia televisiva <i>Coimbra é Património da Humanidade da Unesco</i>: https://www.youtube.com/watch?v=T4EaagTZSMM. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar ideias-chave do projeto através da leitura do poema. - Reconhecer Coimbra (Rua da Sofia, UC e Alta) como Património Mundial da Humanidade. - Referir o essencial do poema ouvido, identificando o tema ou referido assunto do poema. - Reconhecer a importância do 	<p>Espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifiquem as ideias-chave do projeto através da leitura do poema e que despertem o interesse pela temática abordada, pela história da cidade onde residem. - Reconheçam a importância do património histórico local. 	18 de novembro de 2015	- Estagiárias	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Documento em <i>Powerpoint</i> - Notícia televisiva <i>Coimbra é Património da Humanidade da Unesco</i>: https://www.youtube.com/watch?v=T4EaagTZSMM.

	património histórico local.				
Eugénio de Castro - Diálogo com os alunos acerca da pesquisa encontrada sobre Eugénio de Castro (pesquisa realizada pelos alunos, em casa, podendo esta ter a colaboração dos pais, estabelecendo uma ponte entre a escola e a família). - Realização de uma mapa conceptual sobre Eugénio de Castro. - Realização de um jogo de rimas (incluído no CD <i>Mundo da Carochinha- 2º ano – Português/Matemática/Estudo do Meio – Aula Digital do Professor</i>), onde todos os alunos, de forma didática e lúdica, podem iniciar a sua veia poética, começando por descobrir rimas. - Divisão da turma em 4 grupos de 4 alunos e 2 grupos de 5 alunos, sendo que cada grupo	- Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatutária, tradição oral. - Conhecer factos e datas importantes para a história local. - Escrever pequenos textos em verso rimado.	Espera-se que os alunos: - Identifiquem que Eugénio de Castro é uma figura da história local presente na toponímia e na tradição oral. - Conheçam factos e datas importantes acerca de Eugénio de Castro, de modo a conseguirem escrever um poema.	26 de novembro de 2015	- Estagiárias	- Quadro - Computador - Quadro interativo - Documento em <i>Powerpoint</i> - CD <i>Mundo da Carochinha- 2º ano – Português/Matemática/Estudo do Meio – Aula Digital do Professor</i> - Folha branca - Lápis - Borracha

<p>realiza uma estrofe sobre Eugénio de Castro, tendo em conta a pesquisa anteriormente realizada.</p> <p>- Aquando a conclusão das estrofes, juntam-se todas, formando um poema com 6 estrofes.</p> <p>- Eleição da ilustração que melhor se adequa ao poema. É importante fazer-se notar que as ilustrações foram realizadas pelos alunos e a votação, também será feita por eles.</p> <p>- Publicação do poema no primeiro jornal da escola, uma vez que é um trabalho realizado pelos alunos e porque a escola pertence ao Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro.</p>					
<p>Penedo da Saudade</p> <p>- É importante salientar que o Penedo da Saudade foi sugerido por dois alunos: um deles que já lá tinha ido com os pais; outro, cujo avô tem lá uma placa do curso.</p>	<p>- Identificar que os bustos de Eça de Queirós e de António Nobre e a estátua de João de Deus se encontram à entrada do</p>	<p>Espera-se que os alunos:</p> <p>- Identifiquem os bustos de Eça de Queirós, António Nobre, a estátua de João de Deus, pertencendo assim Às</p>	<p>3 de dezembro de 2015</p>	<p>- Estagiárias</p>	<p>- Quadro</p> <p>- Computador</p> <p>- Documento em <i>Powerpoint</i></p>

<p>- Diálogo com os alunos acerca da pesquisa realizada sobre o Penedo da Saudade (pesquisa realizada pelos alunos, em casa, podendo esta ter a colaboração dos pais, estabelecendo uma ponte entre a escola e a família).</p> <p>- Realização do mapa conceptual sobre o Penedo da Saudade.</p> <p>- Análise do poema <i>Escuta Penedo</i>, quanto ao número de estrofes, número de versos e à rima.</p> <p>(Os alunos sugeriram realizar uma dramatização improvisada da história de D. Pedro e de Dona Inês de Castro).</p>	<p>Penedo da Saudade.</p> <p>- Identifiquem algumas figuras da história local presentes na toponímia e na tradição.</p> <p>- Conhecer a razão pela qual o Penedo da Saudade tem este nome.</p> <p>- Conhecer o Penedo da Saudade e a razão pela qual existem a <i>Sala dos Cursos</i> e o <i>Retiro dos Poetas</i>.</p> <p>- Reconhecer a importância do património histórico local.</p> <p>- Ler e analisar poema.</p>	<p>figuras da história local presentes na toponímia e na estatuária.</p> <p>- Identifiquem que D. Pedro e Dona Inês de Castro são figuras da história local presentes na toponímia e na tradição oral.</p> <p>- Conheçam a razão do nome dado ao Penedo da Saudade.</p> <p>- Conheçam a razão pela qual existem a <i>Sala dos Cursos</i> e <i>Retiro dos Poemas</i>.</p> <p>-Reconheçam a importância do Penedo da Saudade no património local.</p> <p>- Leiam e analisem poemas.</p>			
--	---	---	--	--	--

<p>Penedo da Saudade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos, retomando a temática acerca do Penedo da Saudade. - Visualização do vídeo <i>Penedo da Saudade - Coimbra Junho 2013</i>. - Divisão da turma em 4 grupos de 4 alunos de 5 alunos, sendo que cada grupo realiza, pelo menos, uma estrofe sobre o Penedo da Saudade, tendo em conta a pesquisa anteriormente realizada. - Aquando a conclusão das estrofes, juntam-se todas, formando um poema. - Eleição da ilustração pelos alunos, fazendo uso de esquemas de contagem e registando as preferências, numa tabela de frequências absolutas. - Leitura do poema, em conjunto com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar figuras da história local presentes na toponímia e na tradição oral. - Conhecer factos e datas importantes para a história local. - Conhecer vestígios do passado local. Construções, costumes e tradições. - Reconhecer a importância do património histórico local. - Escrever pequenos textos em verso rimado. - Recolher dados utilizando esquemas de 	<p>Espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifiquem que D. Pedro e Dona Inês de Castro são figuras da história local presentes na toponímia e na tradição oral. - Conheçam factos e datas importantes, relativos à história do Penedo da Saudade. <p>Conheçam o Penedo da Saudade como importante para o património histórico local.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrevam pequenos textos em verso rimado. - Recolham dados utilizando esquemas de contagem (<i>tally charts</i>) e os representem em tabelas de frequências absolutas. 	<p>9 de dezembro de 2015</p>	<p>- Estagiárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Vídeo <i>Penedo da Saudade Coimbra Junho 2013</i> - Powerpoint - Quadro - Lápis - Borracha - Folha branca
---	--	--	------------------------------	----------------------	--

	contagem (<i>tally charts</i>) e representa-os em tabelas de frequências absolutas.				
Universidade de Coimbra e Alta de Coimbra - Diálogo com os alunos sobre o que já conhecem da Universidade de Coimbra (UC) e da Alta de Coimbra. - Visualização de um documentário, realizado pelas estagiárias, sobre a UC e a Alta de Coimbra. - Questionar os alunos sobre o documentário referido. - Construção de um mapa conceptual acerca da UC e da Alta de Coimbra. - Divisão da turma em 4 grupos de 4 alunos e 2 grupos de 5 alunos, sendo que cada grupo realiza, pelo menos, uma estrofe sobre a UC e a Alta de Coimbra.	- Formular ideias-chave acerca da UC e da Alta de Coimbra através da visualização do documentário. - Reconhecer a Universidade de Coimbra e a Alta de Coimbra como Património Mundial da Unesco. - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas ao tema da UC e da Alta de Coimbra.	Espera-se que os alunos: - Formulem ideias-chave acerca da UC e da Alta de Coimbra através da visualização do documentário. - Reconheçam a Universidade de Coimbra e a Alta de Coimbra como Património Mundial da Humanidade da Unesco. - Identifiquem figuras da história local como, por exemplo, D. Dinis, D. João III, D. João V, presentes na toponímia, estatuária e tradição oral.	14 de dezembro de 2015	- Estagiárias	- Computador - Documentário sobre a UC e a Alta de Coimbra - Lápis - Borracha - Folha branca - Documento em <i>Powerpoint</i> com as ilustrações e fotografias dos alunos alusivas à UC. - Dicionário de rimas online: http://www.rhymit.com/pt/ (computadores das estagiárias)

<ul style="list-style-type: none"> - Aquando a conclusão das estrofes, juntam-se todas, formando um poema. - Eleição da ilustração ou da fotografia sobre a UC, utilizando esquemas de contagem e representando as preferências numa tabela de frequências absolutas. - Leitura do poema criado pelos alunos. O poema deverá ser lido com diferentes entoações: a rir, a cantar, triste, zangado, a sussurrar, com voz grossa ou em rap. - Explicação do traje académico e de algumas tradições académicas aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e tradição oral. - Conhecer factos e datas importantes para a história local. - Conhecer vestígios do passado local. - Reconhecer a importância do património local. - Escrever pequenos textos em verso rimado. - Recriar o poema construído utilizando diferentes formas e expressão 	<ul style="list-style-type: none"> - Conheçam factos de datas importantes para a história local (data da fundação Universidade, quando foi transferida definitivamente para Coimbra, data da construção da Biblioteca Joanina,...). - Escrevam pequenos textos em verso rimado. - Recriem o poema construído utilizando esquemas de contagem (<i>tally charts</i>) e os representem em tabelas de frequências absolutas. - Leiam tabelas de frequências absolutas e identifiquem a ilustração ou fotografia da UC com o maior número de preferências. 			
--	--	---	--	--	--

	<p>(verbal e musical).</p> <p>- Recolher dado utilizando esquemas de contagem (<i>tally charts</i>) e representa-os em tabelas de frequências absolutas.</p> <p>- Ler tabelas de frequências absolutas e identifica a ilustração ou a fotografia sobre a UC com o maior número de preferências.</p>				
<p>Arco de Almedina, Mosteiro de Santa Cruz e a Rua da Sofia</p> <p>- É importante referir que, como nesta ação 3 temas iriam ser abordados, cada fila de alunos, ficou com um tema diferente para pesquisa.</p>	<p>- Reconhecer a Rua da Sofia como Património Mundial da Unesco.</p> <p>- Identifiquem figuras da</p>	<p>Espera-se que os alunos:</p> <p>- Reconheçam a Rua da Sofia como Património Mundial da Humanidade da Unesco.</p>	<p>16 de dezembro de 2015</p>	<p>- Estagiárias</p>	<p>- Quadro</p> <p>- Lápis</p> <p>- Borracha</p> <p>- Folha branca</p> <p>- Lápis de cor</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos acerca da pesquisa realizada sobre o Arco de Almedina, o Mosteiro de Santa Cruz e a Rua da Sofia (pesquisa realizada pelos alunos, em casa, podendo esta ter a colaboração dos pais, estabelecendo uma ponte entre a escola e a família). - Após o diálogo, divisão da turma em 3 grupos, sendo que cada grupo escreve pelo menos uma estrofe acerca do tema com que fica, sendo este tema diferente do que pesquisou em casa. - Os alunos já fizeram ilustrações em casa sobre a pesquisa que tinham feito. Agora, fazem nova ilustração do poema que fizeram. - Por fim, 2 a 2 de cada grupo vão colorir uma ilustração realizada pelas estagiárias, acerca de cada um dos temas trabalhados. 	<p>história local presentes na toponímia, estatutária e tradição oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer factos e datas importantes para a história local. - Conhecer vestígios do passado local. - Reconhecer a importância do património local. - Escrever pequenos textos em verso rimado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifiquem figuras da história local presentes na toponímia, estatutária e tradição oral, como por exemplo, D. Afonso Henriques e D. Sancho I. - Conheçam factos e datas importantes para a história local (construção do Mosteiro de Santa Cruz, a razão pela qual a Rua da Sofia tem esse nome, ...). - Conheçam vestígios do passado local (o que era o Arco de Almedina, o que existia na Rua da Sofia, ...). - Reconheçam a importância do património histórico local. 			<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrações realizadas pelas estagiárias
--	---	--	--	--	--

		- Escrevam pequenos textos em verso rimado.			
José Afonso (Zeca Afonso) - Diálogo com os alunos sobre o que eles já sabiam sobre Zeca Afonso. - Diálogo com os alunos sobre a vida de Zeca Afonso, tendo por base um documento em <i>Powerpoint</i> . - Os alunos respondem a questões orientadoras, colocadas no quadro. - Divisão da turma em 4 grupos de 4 alunos e 2 grupos de 5 alunos, sendo que cada grupo realiza, pelo menos, uma estrofe sobre Zeca Afonso, sendo que grupo teve por base uma ou duas questões orientadoras. - Aquando a conclusão das estrofes, juntam-se todas, formando um poema.	- Formular ideias-chave acerca de Zeca Afonso através do diálogo com os alunos que teve por base em <i>Powerpoint</i> . - Identificar figuras da história local presentes na toponímia e tradição oral. - Conhecer factos e datas importantes para a história local. - Conhecer vestígios do passado local. - Escrever pequenos textos	Espera-se que os alunos: - Formulem ideias-chave acerca de Zeca Afonso, respondendo assim às questões orientadoras. - Identifiquem que Zeca Afonso é uma figura da história local presente na toponímia e na tradição oral. - Conheçam factos e datas importantes, relativos à vida e Zeca Afonso, importantes para a história local. - Escrevem pequenos textos em verso rimado.	4 de janeiro de 2016	- Estagiárias	- Computador - Quadro - Sebenta - Lápis - Borracha - Folha branca

<ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre as janeiras. - Cantar, em conjunto com os alunos a música <i>Natal dos simples</i>, de Zeca Afonso. 	em verso rimado.				
<p>Consolidação e sistematização de conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos, de modo a se realizar a consolidação e a sintetização de conhecimentos sobre os temas trabalhados no decorrer do projeto. - Questionar os alunos sobre os temas estudados: Eugénio de Castro, Penedo da Saudade, Universidade de Coimbra, Mosteiro de Santa Cruz, Arco de Almedina, Rua da Sofia e Zeca Afonso. - Leitura de uma estrofe de cada poema que os alunos foram realizando ao longo do projeto. - Divisão da turma em grupos de trabalho para a realização de um último poema sobre a cidade de Coimbra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formular ideias-chave acerca dos temas trabalhados no projeto. - Reconhecer a Universidade de Coimbra, a Alta de Coimbra e a Rua da Sofia como Património Mundial da Humanidade da Unesco. - Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e tradição oral. 	<p>Espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulem ideias-chave acerca dos temas trabalhados no projeto. - Reconheçam a Universidade de Coimbra, a Alta de Coimbra e a Rua da Sofia como Património Mundial da Humanidade da Unesco. - Identifiquem figuras da história local presentes na toponímia, estatuária e tradição oral. - Conheçam factos e datas importantes para a história local. 	11 de janeiro de 2016	- Estagiárias	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores das estagiárias: dicionário de rimas <i>online</i> - Quadro - Lápis de cor e canetas de feltro - Lápis - Borracha - Folha branca - Tintas - Pincéis - Papel de cenário

<ul style="list-style-type: none"> - Ilustração e escrita das quadras lidas e do poema da cidade de Coimbra em papel de cenário. Este último trabalho será exposto na biblioteca da escola dando a conhecer o projeto e todo o trabalho desenvolvido à comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer factos e datas importantes para a história local. - Reconhecer a importância do património histórico local. - Escrever pequenos textos em verso rimado. - Pintar Cenários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conheçam vestígios do passado local. - Reconheçam a importância do património histórico local. - Escrevam pequenos textos em verso rimado. - Pintem cenários. 			
<p>Visita de Estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> - O autocarro da CASPAE leva-nos até à Universidade de Coimbra. - Universidade de Coimbra. - Sé Velha – Catedral de Santa Maria de Coimbra. - Casa onde Zeca Afonso viveu. - Torre de Almedina. - Arco de Almedina 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a Universidade de Coimbra, a Alta de Coimbra, a Rua da Sofia como Património Mundial da Humanidade da Unesco. - Identificar figuras da história local 	<p>Espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconheçam a Universidade de Coimbra, a Alta de Coimbra e a Rua da Sofia como Património Mundial da Humanidade da Unesco. - Identifiquem figuras da história local presentes na 	<p>18 de janeiro de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias - Professora - Auxiliar de ação educativa - Autocarro da CASPAE da Câmara Municipal de Coimbra - Guia turístico 	<ul style="list-style-type: none"> - Guião da visita de estudo - Lápis - Borracha

<ul style="list-style-type: none"> - Mosteiro de Santa Cruz - Jardim da Sereia - Almoço na Cantina da Sereia - Penedo da Saudade - Regresso à escola no autocarro da CASPAE <p>(Em cada um dos pontos de visita relacionados com o projeto, os alunos entregaram os poemas que fizeram à comunidade e leem em voz alta).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e avaliação sobre a visita de estudo. 	<p>presentes na toponímia, estatutária e tradição oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer factos e datas importantes para a história local. - Conhecer vestígios do passado local. - Reconhecer a importância do património histórico local. 	<p>toponímia, estatutária e tradição oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conheçam factos e datas importantes para a história local. - Conheçam vestígios do passado local. - Reconheçam a importância do património histórico local. 		<ul style="list-style-type: none"> - Cantina da Sereia 	
<p>Avaliação do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos acerca do projeto realizado, das suas preferências, do que menos gostaram. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dos objetivos gerais do projeto. 	<p>Espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atinjam os objetivos gerais do projeto, sendo eles os seguintes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a prática e o prazer pela leitura; 2- Estimular a produção de textos poéticos. 	<p>18 de janeiro de 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias 	

		<p>3. Realizar a leitura de poemas, observando a pontuação, a entoação e o ritmo adequados, bem como a temática e o significado de palavras desconhecidas no texto.</p> <p>4. Desenvolver habilidades ortográficas e gramaticais.</p> <p>5. Diminuir as carências de leitura e escrita apresentadas pelos alunos.</p> <p>6. Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral,...</p> <p>7. Conhecer factos e datas importantes para a história local:</p> <p>8. Conhecer vestígios do passado local:</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>construções; costumes e tradições.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do património histórico local. - Estimular hábitos de pesquisa. - Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na cooperação, na entajuda e na solidariedade. 			
--	--	---	--	--	--

A educação começa no momento do nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui.

Jean-Jacques Rousseau